

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
(Geografía, Historia, Historia del Arte)**



**PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE JÓVENES GITANAS:
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Teresa María Hernández González

Bajo la dirección de la doctora

Caridad Hernández Sánchez

Madrid, 2013

©Teresa María Hernández González, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

TESIS DOCTORAL

“Prácticas discursivas de jóvenes gitanas:
implicaciones pedagógicas para la enseñanza
de las Ciencias Sociales”

TERESA M. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación
(Sección Ciencias de la Educación)

MADRID, 2012

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

TESIS DOCTORAL

“Prácticas discursivas de jóvenes gitanas:
implicaciones pedagógicas para la enseñanza
de las Ciencias Sociales”

Autora: TERESA M. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación
(Sección Ciencias de la Educación)

Directora: Dra. CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

El objetivo no es una serie de respuestas,
sino hacer posible una práctica diferente¹.
(Kappeler, 1986: 212)

¹Traducción propia de: "The point is not a set of answers, but making possible a different practice".

Agradecimientos

En la tarea de realizar esta tesis doctoral, han sido muchas las personas que me han ayudado, ya sea de manera directa durante el proceso de investigación y redacción del trabajo, o de forma indirecta, ofreciendo palabras de apoyo y dándome fuerzas para continuar.

En primer lugar, quiero agradecer su participación a las mujeres que han compartido sus visiones del mundo y experiencias conmigo. De manera especial quiero destacar la ayuda de Nika, que me ha permitido acceder a sus entornos y participar de momentos importantes en su vida. También Ana y Lourdes, con las que he desarrollado una relación de cariño que trasciende los roles dentro de la investigación. Espero que la amistad con estas tres fantásticas mujeres se mantenga y podamos seguir compartiendo mundos y sueños.

Mi agradecimiento al profesorado de la cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid, sobre todo a Carmen García Colmenares que creyó en mi proyecto de investigación y respaldó su proceso. De manera especial quiero agradecer el apoyo prestado por Carmen Alario Trigueros, que por su dedicación, profesionalidad e implicación personal, es un ejemplo a seguir para todos aquellos que queremos dedicarnos a la docencia.

También me gustaría agradecer el apoyo de Celia Gabarre y del personal del dispositivo “Acceder” de Palencia que me brindaron la oportunidad de establecer contactos con la comunidad gitana de Palencia. Como una más del equipo, me hicieron sentir parte de sus proyectos al depositar su confianza en mí.

Gracias también a Segundo Hernández Morate, compañero y guía indiscutible en el trabajo con familias gitanas. Profesional incansable, claro exponente del optimismo pedagógico con una visión práctica y realista, sus consejos han dejado una marca indiscutible en este trabajo.

A Fabio Vericat Mínguez, por su apoyo, no sólo moral, sino también logístico, compartiendo sus recursos, experiencia y cariño, más allá de lo que nadie podría esperar.

A Caridad Hernández Sánchez, por encontrarme en un momento difícil de este proceso y llevarme de la mano hasta la línea de meta. Su positivismo, energía y profesionalidad han sido las piezas clave para que este trabajo llegase a su punto final.

A mi padre, madre, hermanos y hermana, incondicionales en su apoyo y empuje, con cariño y exigencia.

A Isabelle, compañera en este proyecto y en todos los que me quedan por hacer.

Y a todas las personas de que una u otra forma han sabido ofrecerme las palabras necesarias en cada momento. La elaboración de esta tesis doctoral ha sido un proceso de crecimiento personal y, sobre todo, un punto de partida para continuar avanzando y seguir compartiendo con todos ellos y ellas.

Índice general

Agradecimientos	4
INTRODUCCIÓN	10
Capítulo 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	18
1.1. Estudios históricos.....	20
1.2.1 Origen de los gitanos y gitanas	23
1.2.2. Los gitanos y gitanas en España	40
1.2.3. Situación actual	57
1.2. Estudios Lingüísticos	63
1.3. Escritos Políticos o Reivindicativos.....	71
1.4. Estudios sobre Educación.....	76
1.4.1 Propuestas educativas.....	82
1.5. Estudios sobre las mujeres gitanas.....	84
Capítulo 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	89
2.1. Crisis del modernismo	90
2.2. Feminismos	94
2.2.2. Epistemologías feministas	98
2.3. Identidades	104
2.3.1. ¿Qué son las identidades?	104
2.3.2. Aportaciones Teóricas al concepto de identidad	105
2.3.3. Identidades culturales	114
2.3.4. Identidades de género.....	117
2.5. Educación Intercultural.....	120
2.5.1. Propuestas de Educación Intercultural.....	120
2.5.2. Perspectiva Crítica en la Educación Intercultural	129
Capítulo 3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	134
3.1. Marco Teórico Conceptual.....	135
3.1.1. Metodologías Cualitativas	135
3.1.2. Etnografía	138

3.1.3. Entrevistas cualitativas	140
3.1.4. Cuestiones de Validez y Fiabilidad.....	142
3.1.5. Análisis de los Discursos	146
3.1.6. Discursos en la Construcción de las Identidades	157
3.2. Proceso de Investigación	162
3.2.1. Entrada a los Escenarios	162
3.2.2. Recogida de datos	178
Capítulo 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	207
4.1. Discursos de las mujeres gitanas.....	208
4.2. Discurso de la Gitana Gitana	210
4.2.1. Apayarse	210
4.3.2. Tener fama	216
4.3.3. Edad.....	221
4.3.4. Pedirse	227
4.4.5. Familia	234
4.3.6. Mercadillo.....	243
4.3.7. Culto	247
4.3.8. Payos	255
4.3.9. Discurso de la Gitana Gitana	258
4.4. Discurso de la Gitana Moderna	259
4.4.1. Apayarse	265
4.4.2. Nuestra cultura.....	268
4.4.3. Asociaciones gitanas.....	273
4.4.4. Amigo/a	276
4.4.5. Libertad	278
4.4.6. Escuela	281
4.4.7. Trabajo.....	285
4.4.8. Gitana moderna.....	286
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS.....	291
Conclusiones Generales.....	292
Propuestas Educativas.....	296
Propuestas educativas a nivel de centro	297

Propuestas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales	302
Limitaciones de la investigación	306
Futuros trabajos	308
BIBLIOGRAFÍA	310

Lista de cuadros

<i>Cuadro 1: Vertientes en el estudio de los gitanos y gitanas.</i>	20
<i>Cuadro 2: Área geográfica donde se sitúa la procedencia de las familias gitanas.</i>	24
<i>Cuadro 3: Evolución de la naturaleza de las leyes anti-gitanas.</i>	30
<i>Cuadro 4: Evolución de la presencia de alumnado extranjero.</i>	61
<i>Cuadro 5: Implicaciones epistemológicas feministas.</i>	103
<i>Cuadro 6: Aportaciones teóricas sobre la construcción de las identidades.</i>	113
<i>Cuadro 7: Esquema representativo de las diferentes clases de identidad cultural.</i>	115
<i>Cuadro 8: Clasificación de las propuestas para una Educación Intercultural.</i>	122
<i>Cuadro 9: Características de la Investigación Cualitativa.</i>	137
<i>Cuadro 10: Criterios de validez y su representación en la práctica.</i>	144
<i>Cuadro 11: Criterios de Fiabilidad para Entrevistas Cualitativas.</i>	145
<i>Cuadro 12: Relación entre discursos e interacción social.</i>	160
<i>Cuadro 13: Localización del barrio de El Cristo en la ciudad de Palencia.</i>	171
<i>Cuadro 14: Zonas del barrio de El Cristo.</i>	172
<i>Cuadro 15: Recursos del barrio de El Cristo.</i>	173
<i>Cuadro 16: Árbol genealógico de las mujeres participantes.</i>	175
<i>Cuadro 17: Tabla resumen de las participantes.</i>	176
<i>Cuadro 18: Extracto 1 de las transcripciones de las entrevistas.</i>	189
<i>Cuadro 19: Extracto 2 de las transcripciones de las entrevistas.</i>	190
<i>Cuadro 20: Extractos 3 y 4 de las transcripciones de las entrevistas.</i>	191
<i>Cuadro 21: Tabla resumen de los tipos de análisis en entrevistas cualitativas.</i>	191
<i>Cuadro 22: Extracto 5 de las transcripciones de las entrevistas.</i>	193
<i>Cuadro 23: Extracto 6 de las transcripciones de las entrevistas.</i>	195
<i>Cuadro 24: Extracto 7 de las transcripciones de las entrevistas.</i>	195
<i>Cuadro 25: Extracto de la tabla 1 del análisis de los discursos.</i>	197
<i>Cuadro 26: Objetos y temáticas para el análisis de los discursos.</i>	200
<i>Cuadro 27: Extracto de la tabla 'Apayarse'.</i>	201
<i>Cuadro 28: Discursos de la Gitana Gitana y de la Gitana Moderna.</i>	210
<i>Cuadro 29: Círculos de reciprocidad social dentro del discurso de la Gitana Gitana.</i>	235
<i>Cuadro 30: Cambios en la realidad social de las familias gitanas.</i>	259
<i>Cuadro 31: Asociaciones gitanas por provincias en España.</i>	262
<i>Cuadro 32: Representación de los círculos de reciprocidad social dentro del discurso de la Gitana Moderna.</i>	270
<i>Cuadro 33: Características de los discursos de la Gitana Gitana y Gitana Moderna.</i>	295

INTRODUCCIÓN

Durante mi infancia, mi padre solía llamarme ‘gitanita’ como muestra de afecto. Este apelativo cariñoso contrastaba con los sentimientos de miedo, rechazo y recelo que acompañaban a la palabra ‘gitano’ que también aprendí en mi niñez. La aparente contradicción en el uso de estas palabras se volvió a poner de manifiesto al percibir la dualidad entre la manera en la que la sociedad española mayoritaria avala y usa el mundo gitano y su folklore como un símbolo de identidad nacional y el rechazo que sufren las personas de este grupo (Calvo Buezas, 1996; Abajo Alcalde, 2004; Fundación Secretariado General Gitano, 2004). Entender el origen y mantenimiento de estos sentimientos encontrados ha motivado mi interés por acercarme a sus idiosincrasias.

Además de esta motivación personal, desde mi formación académica, primeramente en Ciencias de la Educación y posteriormente en Comunicación Intercultural, y a través de mi experiencia como profesora de primaria en el área de Conocimiento del Medio, considero que es un imperativo ético, profesional y legal, reducir los obstáculos que dificultan el desarrollo de las potencialidades de cierto alumnado para ayudar a que sean ciudadanos y ciudadanas capaces de participar de los recursos disponibles para su propio beneficio, el de su familia, comunidad y resto de la sociedad.

En los primeros trabajos etnográficos y sociolingüísticos que realicé con la comunidad puertorriqueña de Filadelfia (recogidos en Freeman Field, 2004), mis profesores me ayudaron a descubrir dos grandes aspectos que han marcado mi interés investigador desde entonces: el género y el uso del lenguaje. El género, como categoría social que influye en las interpretaciones de nuestros mundos y cómo interaccionamos con ellos, y el lenguaje, como mecanismo para acceder a la creación e interpretación de nuestras realidades, se han constituido en epicentros en mi labor investigadora.

Por tanto, desde una perspectiva de género y atendiendo al uso del lenguaje como creador de realidades, con la intención de ayudar a garantizar una igualdad de

oportunidades, he desarrollado la presente investigación que se plasma en esta tesis doctoral.

La situación educativa del alumnado gitano en España, con casi un 100% de escolarización en educación primaria (Abajo Alcalde y Carrasco Pons, 2006a), es significativamente más positiva que en épocas anteriores. Además, las mujeres gitanas están cursando estudios superiores en mayor número que los varones gitanos (Abajo Alcalde, 2004: 40). Sin embargo, sin olvidar la gran diversidad intra-grupo que existe en la población gitana (San Roman, 2001), todavía se registran, entre las alumnas gitanas, importantes índices de fracaso escolar y abandono que conllevan un nivel educativo general y preparación profesional mínimo o nulo (Martínez Sancho, Gimenez Adelantado, y Alfageme Chao, 2001).

Esta panorama les avoca a una situación de marginalidad y/o dependencia de subsidios y ayudas sociales que limita su participación en sociedad y sus elecciones de vida. En un país donde se considera que el “sistema general educativo es la horma y el cemento de la ciudadanía, de la capacidad de ser igual o aspirar a serlo” (Valcárcel, 2002: 91), ¿qué se puede hacer desde las escuelas?

Para ofrecer una educación que permita el acceso a una amplia gama de opciones y una participación positiva y activa en sociedad, las escuelas tienen unas metas y cuentan con unos medios para lograrlas. Las metas son los objetivos establecidos en el currículum y los medios son las sucesivas concreciones del mismo. Gracias a estos objetivos y medios, las escuelas son los instrumentos que la sociedad tiene para garantizar el éxito educativo y con ello, la participación activa en sociedad.

Entre las metas del sistema educativo, se pueden encontrar aquellas que apuntan a “respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”², y “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la

² <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-primaria/objetivos.html> (consultada el 12/09/2011)

historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.”³ Es tradicionalmente el área curricular de las Ciencias Sociales donde se han acometido de manera explícita estos objetivos del sistema educativo ya que, como disciplina teórico-práctica (Ávila Ruiz, 2008), supone, por su objeto de estudio y por sus objetivos, el marco ideal para su consecución.

Las sucesivas concreciones del currículo son posibles gracias a que este es abierto, flexible y adaptativo. Los diferentes niveles de concreción permiten un acercamiento de las metodologías y contenidos a las realidades sociales y sistema de referencia del alumnado. Este acercamiento se muestra necesario para el éxito escolar (Labov, 1972a, b). Sin embargo, para llevar a cabo los diversos niveles de concreción necesarios, se precisa un conocimiento profundo sobre los procesos de enculturación del alumnado.

“[C]onocer los mecanismos de enculturación y socialización (...) de los alumnos procedentes de diversos contextos culturales” no es una tarea sencilla (Fernández Morate, 2000, p.24). Desentrañar estos mecanismos conlleva conocer y comprender sus códigos de comunicación, valores de referencia, expectativas, tanto individuales como grupales, y el sistema simbólico con el que se interpretan e interaccionan con el mundo social y material que les rodea.

En este sentido, este trabajo de investigación pretende aportar información pertinente que facilite la consecución de los objetivos establecidos para las Ciencias Sociales y plantear propuestas que asistan en una concreción más eficaz e inclusiva del currículo. Todo ello con el objetivo último de facilitar un mayor índice de éxito escolar de las alumnas gitanas y con ello una mayor participación en la sociedad mayoritaria⁴.

³<http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria/objetivos.html> (consultada el 12/09/2011)

⁴Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II” (FFI2009-08762).

Para lograr esto, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento siempre será “imperfecto e incompleto” (Woods, 1993: 31), en este trabajo se presentan nuevas pautas de análisis que pueden completar los trabajos realizados anteriormente y ayudar a “entender el mundo” (Lather, 1992: 89) en el que cada alumna gitana está inmersa.

La tarea de acceder al mundo de las alumnas gitanas se concreta en el intento de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los significados compartidos que las mujeres jóvenes gitanas usan para la construcción de sus identidades?
2. ¿Cómo reflejan estos significados las tensiones entre la sociedad mayoritaria y su grupo cultural?
3. ¿Cómo el conocimiento de estos referentes significativos puede beneficiar el desarrollo de materiales y metodologías que garanticen un mejor rendimiento escolar de las jóvenes gitanas?

Las respuestas a estas preguntas han permitido sugerir líneas de actuación y propuestas educativas a nivel de centro, de aula y, en particular, en el área de las Ciencias Sociales.

El acercamiento al mundo simbólico o esquemas interpretativos de las mujeres gitanas se ha logrado mediante un estudio etnográfico con un grupo de mujeres gitanas de la ciudad de Palencia. Durante un periodo de tres años, la convivencia con estas mujeres y sus familias ha permitido un significativo acopio de datos etnográficos. Además, se han realizado entrevistas cualitativas o “conversaciones con un propósito”⁵ (Burgess, 1984: 102), con el objeto de analizar la naturaleza social de la subjetividad (Parker, 1992) y encontrar cómo “los micro-macro vínculos

⁵ Traducción propia de “conversations with a purpose”

entre lenguaje, ideología, relaciones de poder y cognición realmente funcionan”⁶ (McKenna, 2004: 16).

El conocimiento recogido sobre la naturaleza social de la subjetividad permite aproximarse a las “posibilidades de ser persona”⁷ que se construyen y mantienen a través del uso del lenguaje en cada entorno social (Ainsworth y Hardy, 2004: 237). Las posibilidades de ser persona, esto es, las identidades, como un proceso dinámico, no permanente, de múltiples capas (del Olmo, 2010a) configuran el repertorio de discursos que nos ofrece un entorno social dado.

Para el análisis de las posibilidades de ser persona en los entornos sociales de las mujeres gitanas, los instrumentos usados han sido de carácter interpretativo, siguiendo las directrices expuestas por Ian Parker para la búsqueda de discursos sustentados en el uso del lenguaje (1992). Estos instrumentos se han visto enriquecidos por los datos etnográficos obtenidos durante los años de observación y convivencia con familias gitanas de Palencia. Ambas fuentes de información han permitido dibujar el mundo simbólico o esquemas interpretativos en forma de discursos.

Los criterios para seleccionar las participantes en este estudio respondieron a la disponibilidad y deseo de participación de las propias mujeres. Además, se intentó escoger aquellas mujeres con más posibilidades de estar situadas en las “fronteras” (Alzaldúa, 1987) para poder tener acceso a las tensiones derivadas de la co-existencia de varios discursos que pusieran de manifiesto las características de estos a través de las negociaciones o resistencias (Proweller, 1998).

En el informe de este trabajo de investigación se han usado los términos ofrecidos por las propias participantes como otra forma de dar voz a sus realidades. Por ello, me referiré a los y las gitanas con el término ‘gitano’ o ‘gitana’ por ser este el que las

⁶ Traducción propia de “micro-macro links among language, ideology, relations of power, and cognition actually work”.

⁷ Traducción propia de “personhood possibilities”.

participantes usan para referirse a ellas mismas. Por otra parte, las personas no gitanas serán nombradas como ‘no-gitano/a’ ya que, como se verá más adelante, la palabra ‘payo’ tiene connotaciones peyorativas que impiden su uso meramente descriptivo.

Por el contrario, en el apartado de la revisión de los estudios históricos, se hace referencia al término ‘romí’ o ‘romanó’ debido a que es el término que actualmente se usa con mayor frecuencia a nivel internacional para referirse a los colectivos gitanos. En el resto del presente informe, he preferido utilizar el término de ‘familias gitanas’ para referirme al grupo de gitanos y gitanas de un lugar determinado, por considerar que este se acerca más a su realidad social que otros términos usados como ‘pueblo gitano’, ‘comunidad gitana’ o similar.

Por último, el nombre de los dos grandes discursos que se concluyen del análisis de los datos tiene su procedencia en el lenguaje diario usado por las mujeres que han participado en esta investigación. Otras categorías o términos como ‘niña’, ‘joven’ y ‘mujer’ gitana atienden a los criterios que usan en sus interacciones. Otras peculiaridades de la categorización de las personas dentro del grupo se presentarán con más detalle en el apartado del análisis de los datos.

Los resultados de este estudio han sido logrados no sin ciertas dificultades. En primer lugar, el proyecto inicial de investigación, basado en un análisis de historias de vida a través de fotografías, fue abandonado debido a importantes limitaciones en la obtención sistemática de datos. Esta dificultad inicial dio paso al desarrollo de las entrevistas cualitativas que, sin embargo, han mostrado ser una fuente muy rica de información.

Otras dificultades encontradas hacen referencia a las trabas que cualquier investigador o investigadora tiene a la hora de entrar en un nuevo escenario en el que es extraño o puede ser percibido como tal. Esta dificultad se vio subsanada gracias a la mediación de una profesora de la Universidad de Valladolid que me presentó a varias mujeres gitanas de Palencia y, sobre todo, al desarrollo de una

amistad, más allá de los límites de la presente investigación, con algunas de las mujeres participantes en la misma.

Es importante resaltar que existen otras limitaciones propias de todo estudio etnográfico. Las posibilidades de transferir las conclusiones aquí recogidas a cualquier alumna gitana de nuestras escuelas son cuestionables. Sin embargo, el proceso de investigación y las implicaciones de las conclusiones planteadas pueden suponer un punto de partida para realizar nuevas investigaciones, que permitan acercarse a otras singularidades y con ello ampliar el conocimiento que asista en la labor de adaptación de las prácticas educativas.

La presentación de este trabajo de investigación comienza con una compilación de estudios sobre los y las gitanas a nivel internacional y nacional realizados con anterioridad. Seguidamente, se plantean los cuatro ejes teóricos que fundamentan y que son el referente desde el que se ha articulado esta investigación. El primero de estos ejes son las consecuencias epistemológicas de la llamada crisis del modernismo, destacando el “giro lingüístico” que ha producido. El segundo eje presentado son las epistemologías feministas seguidas de un tercer apartado que se centra en las teorías del desarrollo de las identidades. Este tercer apartado de fundamentaciones teóricas dará paso a un último que presenta las diferentes perspectivas sobre educación intercultural.

Los fundamentos teóricos preceden al diseño de la investigación que está dividido en dos secciones, el marco teórico conceptual de la metodología empleada y el proceso de investigación. El siguiente apartado se centra en el análisis de los datos agrupados en torno a los dos grandes discursos encontrados. A continuación el desarrollo de las conclusiones cierra este trabajo de investigación e incluye la presentación de posibles líneas de acción educativa encuadradas a nivel de centro y en el área de las Ciencias Sociales.

Capítulo 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para responder a las cuestiones planteadas en esta investigación, primeramente se exponen, como punto de partida, los conocimientos elaborados en trabajos anteriores. Estos están organizados en diferentes vertientes para facilitar su presentación. En primer lugar, la vertiente histórica ofrece un barrido del devenir del grupo social gitano hasta el momento actual. Seguidamente, dentro de la vertiente lingüística, se examinan investigaciones sobre el lenguaje usado por personas gitanas. El siguiente apartado, la vertiente etnográfica, recoge información sobre la llamada cultura gitana. A continuación, se presenta la vertiente política o reivindicativa con escritos producidos por personas influyentes dentro de la comunidad gitana a nivel nacional e internacional. Las dos últimas vertientes, más específicas a este trabajo de investigación, recogen propuestas educativas y aportaciones sobre la especificidad de las mujeres gitanas respectivamente.

La adscripción de los trabajos a una u otra vertiente se ha mostrado en la mayoría de los casos problemática. Así por ejemplo, la vertiente política o reivindicativa utiliza en gran medida estudios y datos históricos para obtener un valor añadido a las reivindicaciones en favor de las familias gitanas como minoría históricamente discriminada. A su vez, los estudios etnográficos se sustentan en datos históricos o lingüísticos para completar los análisis, y la vertiente educativa precisa de conocimientos etnográficos y culturales para poder presentar propuestas efectivas. Por tanto la clasificación en las diferentes vertientes no pretende ser una clasificación en categorías mutuamente excluyentes sino que atiende a criterios de claridad en la presentación para permitir una recogida de datos más detallada y conclusiones útiles para el presente estudio.

A continuación se presenta una tabla resumen donde se recogen las seis vertientes descritas junto con una breve descripción de los trabajos adscritos a cada una ellas:

Vertientes en el estudio de los gitanos y gitanas	
Vertiente Histórica	Estudios centrados en el devenir histórico de las familias gitanas a lo largo de la historia.
Vertiente Lingüística	Trabajos dedicados al estudio de la lengua/as utilizadas por los gitanos y las gitanas en los diferentes lugares donde residieron y residen. También estudios sociolingüísticos basados en la pragmática o funciones del uso del lenguaje dentro de comunidades lingüísticas gitanas.
Vertiente Cultural o Etnográfica	Estudios centrados en la observación de conductas y tradiciones relativamente duraderas en el tiempo y diferenciadas de otros grupos culturales.
Vertiente Política o Reivindicativa	Trabajos que intentan fundamentar y promover el movimiento de lucha por los derechos de las personas gitanas.
Vertiente Educativa	Trabajos, estudios y propuestas educativas prácticas con la intención de mejorar las condiciones educativas de la infancia y juventud gitana.
Vertiente Feminista Gitana	Trabajos que analizan la idiosincrasia de la realidad de las mujeres gitanas y sus reivindicaciones particulares.

Cuadro 2: Vertientes en el estudio de los gitanos y gitanas.

Cada una de estas vertientes se desarrolla a continuación. Es importante destacar que el objetivo de este trabajo inicial de acopio de información no es analizar la calidad de los datos aportados por los diferentes trabajos sino recopilar todo aquello que se pueda mostrar como importante en la construcción y mantenimiento de significados compartidos dentro de las familias gitanas.

1.1. Estudios históricos

Los trabajos de investigación englobados en esta vertiente se centran principalmente en el estudio de fuentes documentales históricas. Los datos ofrecidos permiten situar y explicar acontecimientos relacionados con el devenir de los grupos de familias

gitanas en parámetros históricos y geográficos. El estudio de su historia es un trabajo complejo que se encuentra actualmente inacabado y en constante revisión. Esto se debe a que, por un lado, se trata de un grupo social de tradición oral, de tal forma que se considera que la historia gitana comienza en el principio del siglo XIV (Vaux de Foletier, 1981:17) cuando aparece la primera referencia escrita hacia un grupo de personas consideradas gitanas.

Por otro lado, los documentos encontrados han sido elaborados por personas no pertenecientes a este grupo social. Teniendo en cuenta que este ha sido perseguido y rechazado en la mayoría de los lugares en los que se han asentado (Liégeois, 1983: 35), se puede pensar que estas fuentes primarias son de dudosa objetividad y por tanto poco fiables (San Román, 1997). Por estas razones, muchas de las conclusiones que intentan trazar la historia de los grupos de gitanos y gitanas son objeto de debate y constante verificación y deben ser tomados con precaución.

Isabel Fonseca, Jean-Pierre Liégeois y Donal Kenrick sitúan las primeras referencias a finales del siglo X y principios del XI (Liégeois, 1983: 30; Fonseca, 1995: 86; Kenrick, 1993: 18). Tres documentos diferentes, el “Libro de los Reyes” del poeta persa Firdusi, la crónica del persa Hamza al-Isfahani en el libro “Historia de los Reyes de la Tierra” y otro relato persa sobre los reyes de Persia, narran una historia similar en la que un grupo de personas provenientes de la India son contratadas por Bahram Gur, el Shah de Persia en los años 420-438 d.C., para amenizar a los trabajadores de sus tierras tocando instrumentos musicales.

Estos tres autores consideran que los músicos traídos de la India para entretener a los trabajadores podrían constituir los primeros grupos de personas gitanas que salieron de sus tierras de origen. Kenrich se aventura incluso a proponer una emigración anterior, cuando Ardashir, Shah de Persia, en el siglo III d.C., conquistó el norte de la India (Pakistán actual) y lo transformó en una colonia persa, dando lugar a que muchas familias gitanas marcharan a trabajar a estas tierras atraídas por la bonanza de la economía persa del momento (Kenrick, 1993).

El inicio de la preocupación académica por encontrar el origen de los y las gitanas se debió al interés que el estudio de las lenguas despertó entre los académicos a finales del siglo XVIII y a la mera casualidad, ya que la pista sobre el posible origen de los grupos gitanos se debió a un acontecimiento fortuito (Hancock, 2002: 2; Liégeois, 1983: 35). Un estudiante de teología en Hungría, Valí Stefán, poseía tierras en Győr, (Hungría) donde trabajaban personas gitanas. En 1760, en la universidad de Leiden, Holanda, Stefan cursó estudios sobre el sánscrito. Una vez de vuelta en Hungría, fue capaz de reconocer la conexión entre palabras del sánscrito y aquellas usadas por los trabajadores en sus tierras.

Le comentó el descubrimiento a un impresor, Nemeth Istyan y este, tres años después, relató la misma historia a otra persona, un capitán de la armada llamado Szekely von Doba. Von Doba, a su vez, comentó lo curioso de la conexión al lingüista Georg Pray, quien, 16 años después de que el evento sucediera, lo publicó en la Gaceta de Viena en 1776 (Fonseca, 1995: 86; Hancock, 2002: 2). Fue en 1783 cuando el lingüista Heinrich Grellmann de la Universidad de Göttingen y Jacob Bryant en Gran Bretaña, ofrecieron los primeros intentos de aplicar un riguroso análisis filológico para esclarecer el origen de los “Gypsies” (Fonseca, 1995: 87; Liégeois, 1983: 35).

Cada vez son más los autores y autoras que, sobre todo desde Europa del Este, se dedican al estudio de documentos históricos y lingüísticos. Entre otros autores y autoras destacan Tomas Acton (1974), George Borrow (1979), Judith Okely (1983), Jean-Pierre Liégeois (1983), Bernard Leblón (1987), M^a Helena Sánchez Ortega (1981, 1986, 1988), Agnus Fraser (1992), Antonio Gómez Alfaro (1980, 1982, 1991, 1993, 1998, 2000), Segundo Fernández Morate (2000), Ian Hancock (2002), Lou Charnon-Deutsch (2004) y Richard J. Pym (2007). Con sus estudios, se puede intentar trazar la historia de los grupos de familias gitanas en su viaje hacia el occidente y de aquellas que llegaron y se quedaron en tierras castellanas.

1.2.1 Origen de los gitanos y gitanas

En unos primeros estudios, Heinrich Grellman (1787) y Augustus Pott (1844), situaron el origen de los grupos gitanos entre las castas inferiores de la sociedad india anterior al fin del primer milenio. Esta afirmación se basó en el estudio del lenguaje de los grupos gitanos contemporáneos y en la presunción de que si los gitanos y gitanas se veían obligados a hacer las actividades económicas de menor nivel en los territorios a los que emigraban, era oportuno pensar que también en su lugar de origen los realizaran.

Investigaciones posteriores sobre las castas de la sociedad india de la época defendieron que existían aspectos similares entre las costumbres y cultura de las familias gitanas actuales y aquellas de las castas más altas de la población india del cambio del primer milenio (Hancock, 2002:14). Otros autores se aventuran a encontrar similitudes con los vascos o los indios americanos sioux e iroqueses (Vallières, 1956).

Hasta el momento, no existen datos validados sobre el posible origen social de los grupos de familias gitanas. Sin embargo, desde los primeros estudios de Grellman y Pott, se acepta de forma casi unánime que procedían del norte de la India, en el territorio donde se encuentran actualmente los países de Pakistán, Afganistán e Irán, como se muestra en el siguiente mapa.



Cuadro 3: Área geográfica donde se sitúa la procedencia de las familias gitanas.

Autores como John Sampson (1923) y Ralph Turner (1927) establecieron conexiones entre tres grupos de procedencia india que se establecieron en tierras europeas, los Dom, los Lom y los Rom. Ambos autores concibieron la idea de una sola migración que se dividió en múltiples ramas y en la conexión entre las castas Dom y los actuales Rom (Liégeois, 1983: 36). Sin embargo, estudios lingüísticos posteriores sobre el género de los nombres en las lenguas de estos grupos⁸, han mostrado que salieron de la zona en momentos diferentes.

El género de los nombres indica que una salida numerosa del pueblo Rom desde el norte de la India sucedió hacia el cambio del primer milenio, mucho posterior a la salida de los otros dos grupos mencionados (Hancock, 2002: 6-7). Estudios genéticos parecen confirmar que las gitanas y gitanos “desciende[n] de una pequeña ancestral minoría en el subcontinente indio que posteriormente se fracturó en

⁸Las lenguas de los Dom y los Lom tienen tres géneros en los nombres, masculino, femenino y neutro, mientras que la lengua Rom tiene sólo dos, masculino y femenino.

múltiples grupos aislados dentro de Europa” (Kalaydjieva, Gresham, y Calafell, 1999: 15). También Viajeder Bhalla ha identificado un “sustrato étnico común” con los Jat Shihs, los Panjabi Hindus y los Rajputs, todos ellos grupos pobladores de las tierras de la India (Bhalla, 1992: 331-2). Sin embargo, existen autores que dudan sobre la bondad de estos argumentos (Gropper, 1981; Fraser, 1992).

Una de las hipótesis más compartidas es la propuesta por Ian Hancock (2002), que se sustenta en el análisis del tipo de palabras tomadas de cada lengua hablada en los territorios ocupados. Según este análisis, las palabras relativas a la vida sedentaria son de origen indio y aquellas relacionadas con la vida nómada no lo son, con lo que se puede concluir que, en su origen, las familias gitanas estaban constituidas por poblaciones sedentarias y que posteriormente se adaptaron a la vida nómada.

Por otra parte, palabras relacionadas con las artes militares son de origen indio. Esto apunta a la posibilidad de una relación entre conflictos militares y la razón de la salida de los gitanos y gitanas de sus tierras de origen. Un análisis de las actividades militares que tuvieron lugar en la parte norte de la India, alrededor del cambio de milenio, muestra que se formaron ejércitos para luchar contra las tropas islámicas de los Ghaznavids, los cuales inician la conquista del oeste del Punjab en el siglo VIII y terminan conquistando el este de la zona a finales del siglo XII (Bosworth, 1963).

Estos ejércitos creados en el norte de la India, estaban compuestos principalmente de Rajputs (“hijos de príncipes” en lengua hindú). Las personas que formaban parte de estos ejércitos procedían de poblados donde se hablaban diferentes lenguas. Para poder llevar a cabo su acción bélica, desarrollaron una lengua franca y gracias a ella, una serie de complicadas alianzas (Kulke y Rothermund, 1998). Esta lengua franca surgida entre los ejércitos puede ser que diera lugar a la lengua romaní o lengua de los gitanos.

Debido a las derrotas en favor de los ejércitos turcos otomanos, los ejércitos indios se vieron desplazados de sus tierras y se produjo una migración masiva para huir de sus enemigos o como cautivos de los mismos. Un grupo importante de hombres y

mujeres que no formaban parte de los Kshatriya (guerreros) acompañaban a los ejércitos haciendo labores de campaña. Todos ellos formaban ya, se podría decir, las primeras comunidades gitanas (Hancock, 2002: 11).

Algunos grupos se establecieron en Irán, Asia Menor y Grecia. Se han contabilizado más de 250 palabras de origen griego en los dialectos romaní de Europa, siendo esta la influencia mayor encontrada después de la lengua india de origen. Por ello, es probable que el lenguaje romaní actual cristalizase durante su estancia en dominios del Imperio Bizantino. Esta zona de la costa adriática (Siria, Grecia y Chipre), era conocida en la Europa medieval como el “Pequeño Egipto”, debido a la fertilidad de sus tierras (Liégeois, 1983: 28).

Las familias gitanas se vieron obligadas a desplazarse de nuevo para huir de las invasiones otomanas y abandonaron las tierras del este del Mediterráneo (Hancock, 2002: 15). En la huida, algunas comunidades gitanas entraron en las zonas de Valaquia y Moldavia. Palabras tomadas del persa o del kuidish prueban que el movimiento se produjo a través de Irán. Palabras armenias muestran que pasaron por Turquía y palabras del eslavo y rumano indican su presencia en los Balcanes (Marushiakova y Vesselin, 1997: 63). Al llegar a estas zonas, las familias gitanas comenzaron a trabajar en las tierras de los señores feudales de la Europa medieval (ídem).

Alrededor del año 1300, los gitanos y gitanas empezaron a ser desplazados de una propiedad a otra como regalo o pago entre señores feudales. Algunas familias pudieron establecerse como trabajadores libres, usando las artes aprendidas durante su estancia en el Imperio Bizantino, como el trabajo con el metal, la madera, o dedicándose al entretenimiento público.

Cuando las condiciones de trabajo se endurecieron y la aristocracia terrateniente y los monasterios empezaron a temer que los trabajadores y trabajadoras abandonaran sus tierras para dedicarse a oficios artesanos o liberales, la esclavitud comenzó a ser avalada cultural y legalmente. La iglesia protestante, al igual que la católica, con gran poder económico y legislativo en esta época, ayudaron a que la

esclavitud de hecho se transformara en esclavitud legalizada. Los gitanos y gitanas eran comprados/as y vendidos/as en los mercados. Muchas mujeres gitanas eran ofrecidas a los visitantes masculinos como entretenimiento sexual y los nacimientos resultantes de estas violaciones eran tenidos automáticamente como esclavos o esclavas (Hancock, 2002: 20).

Las condiciones de trabajo en el campo se hicieron aún más duras, sobre todo cuando las zonas de Moldavia y Valaquia se convirtieron en abastecedores de cereales para la Europa occidental. Muchas familias gitanas escaparon hacia las montañas de los Cárpatos. Las tropas otomanas siguieron avanzando y ocuparon también estas tierras, con lo que los gitanos y gitanas, al no ser musulmanes, se convirtieron en esclavos del imperio. Se cree que la mitad de la población gitana que llegó en un principio huyendo de los ejércitos otomanos sucumbió a la esclavitud y la otra mitad siguió su huida hacia el occidente europeo (Hancock 2002: 18).

Debido a que las poblaciones europeas del momento desconocían su procedencia, estos primeros gitanos y gitanas recibieron múltiples nombres. El más persistente de estos nombres fue el de “egipcianos” (Fonseca, 1995: 237) que evolucionó en la península Ibérica hacia el vocablo usado hoy día de gitanos y gitanas (Fernández Morate, 2000), ‘Gypsies’ en Inglaterra, ‘Egyptiers’ y ‘Gyptenaers’ en los Países Bajos, ‘Evgjit’ en Albania, o ‘Yifti’ en Grecia (Liégeois, 1983: 25).

En la Europa medieval se usaba ya el nombre de egipcianos para referirse a otros grupos extranjeros (Hancock, 2002: 2) y parece ser que los grupos de gitanos y gitanas aceptaron y reforzaron esta procedencia por varias razones. Por un lado, era más beneficioso provenir de algún lugar conocido en el occidente europeo que no tener lugar de procedencia. Por otra parte, la adscripción a unas tierras con connotaciones exóticas para los pueblos europeos de la época podía reportar beneficios en ciertas actividades económicas desarrolladas por muchas de las mujeres gitanas, como la lectura de la buenaventura (Fonseca, 1995: 237). Además, muchos de estos grupos residieron, como se dijo anteriormente, en la zona del “Pequeño Egipto”, e incluso puede ser posible que algunos grupos llevaran

salvaguardas expedidas en esta zona (Fernández Morate, 2000: 20). Igualmente, parece ser que hubo un grupo numeroso de familias gitanas que provenían realmente de Egipto, donde habían sido esclavos del ejército turco (Fonseca, 1995: 72).

Los grupos de gitanos y gitanas que lograron escapar de la esclavitud de los feudos y de las tropas otomanas se extendieron por Europa. Poco a poco su presencia es documentada en los países de Europa (Liégeois, 1983: 44). Aparecen en Alemania en 1407, Suiza en 1418, Francia en 1419, Países Bajos en 1420, Italia en 1422, España en 1425, y Polonia en 1428. Hacia la primera mitad del siglo XVI llegan a países del norte de Europa: Rusia en 1501 por el sur y Siberia en 1721, Escocia en 1505, Dinamarca en 1505, Suecia en 1512, Inglaterra en 1514, Noruega en 1544, Finlandia en 1515. También llegan al norte de África y, como se verá más adelante, muchos gitanos y gitanas cruzan el océano Atlántico, sobre todo debido a medidas de deportación tomadas por los imperios europeos en los siglos XVII y XVIII.

En la Europa del siglo XV, recibir bien al peregrino, darle techo y comida, era considerado un acto de caridad valorado positivamente, ya que con ello se compartían las bendiciones que el peregrino pudiera recibir al concluir su pena o sacrificio. Parece ser que debido a esta costumbre, los primeros grupos de gitanos y gitanas que penetraron en tierras europeas, usaron el “gran engaño” (Fraser, 1992: 60) de presentarse en peregrinación por siete años para purgar sus pecados. Esta condición de peregrinos y peregrinas les sirvió para conseguir salvoconductos y tratos de favor en su camino por tierras europeas.

Las reacciones de los lugareños a la llegada de estos grupos de personas “con piel oscura, que vestían ropas extrañas y hablaban un lenguaje que nadie reconocía (...) [que] no eran ni cristianos, ni judíos, ni musulmanes y que parecía que no tenían un país propio” (Hancock, 2002: 29) fueron, en un principio, diferentes entre el centro-norte (Sacro Imperio Romano) y el sur del occidente europeo (España, Italia, Portugal y Francia).

Esta diferencia inicial entre el centro-norte y sur de Europa se debió a que en el centro y norte de Europa, los gitanos y gitanas fueron tenidos como espías del Imperio Turco (Liégeois, 1983: 40). Por ello, el rechazo hacia estos primeros grupos de personas gitanas fue casi inmediato (Hancock, 2002: 30). Por el contrario, las gentes de las zonas del sur, como en el caso de la Península Ibérica, ya habían tenido contacto con los turcos provenientes del norte de África y por ello eran capaces de distinguir ambos grupos, lo cual permitió que fuesen bien recibidos.

Sin embargo, esta situación de tolerancia hacia los grupos de gitanos y gitanas en peregrinación no duró mucho tiempo tampoco en el sur europeo y también comienzan a aparecer leyes antigitanas. François de Vaux de Foletier (1970) y Agnus Fraser (1992) presentan ambos un análisis cronológico muy exhaustivo de la paulatina aparición de las normativas anti-gitanas por toda Europa. Un estudio de la naturaleza de estas normativas permite ver su evolución y cómo estas han ido variando al cambiar las motivaciones subyacentes:

Motivación	Norma	Castigo en caso de incumplimiento
- Rechazo hacia las personas llamadas Egipcianas.	Expulsión	Poco específicos
- Ineficacia de las leyes anteriores.	Expulsión y/o eliminación	En caso de reincidencia, latigazos, marcar a fuego o cortar la oreja, y pena capital.
- Ineficacia de las leyes - Autóctonos toman las formas de los y las gitanas. - Rechazo hacia lo gitano.	Expulsión de aquellos no nacidos en el país Eliminación de lo que signifique ser gitano.	Latigazos, marcar a fuego o pena capital por medio de ahorcamiento o ahogamiento en público. Redadas y saqueos.
- Ineficacia de las leyes anteriores. - Despoblación de las tierras europeas. - Necesidad de mano de obra en galeras y campos. - Rechazo hacia lo gitano.	Asimilación forzosa y eliminación de lo que signifique ser gitano.	Cadena perpetua en galeras o sirviendo a un señor. Prohibición de los matrimonios entre gitanos, secuestro de niños y niñas gitanas para ser llevados a familias no gitanas. Envío a otras tierras como colonizadores.
- Ineficacia de las leyes anteriores. - Acabar con la identidad racial/cultural gitana	Asimilación forzosa y eliminación de lo que signifique ser gitano.	Prohibición del uso de la lengua, trajes, costumbres. Asignación de lugares donde residir y trabajos restringidos que tomar.

Cuadro 4: Evolución de la naturaleza de las leyes anti-gitanas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de estas leyes y medidas anti-gitanas que se han producido a lo largo de la historia hasta la actualidad y se presentan posibles condicionantes socio-económicos que permitan entender su aparición y sus consecuencias. Estos ejemplos servirán para poner de manifiesto el tipo de relación entre las familias gitanas y el resto de las sociedades mayoritarias y cómo esta puede haber dado lugar a ciertas de las características identitarias del grupo de familias gitanas.

En 1417 Segismundo de Hungría, emperador del Sacro Imperio Romano, dicta la primera ley antigitana (Hancock, 2002: 32) en Europa. La revitalización de las

invasiones otomanas provoca temor entre los gobernantes del norte europeo. El color de piel oscuro y las vestimentas extrañas, junto con el clima de temor, provocaron que se considerasen a los gitanos y gitanas como posibles espías otomanos. Dentro del imperio, nuevas leyes, esta vez dictadas por Maximiliano I, aparecen en 1497, 1498, y 1500 por las que se les expulsa del imperio (Fraser, 1992: 85).

Sin embargo, estas leyes no tuvieron el efecto deseado, y les siguieron otras, con los mismos nulos resultados (Macfie, 1943). Ante la impotencia de los gobernantes que veían que sus leyes no tenían las consecuencias deseadas, las penas se hacen más duras. Según Fraser (1992), es en el Sacro Imperio Romano, donde primero comienzan a endurecerse las actitudes de rechazo hacia los y las gitanas. El no cumplimiento de las leyes les convertía automáticamente en proscritos, por lo que otro habitante podía atacarles, saquearles o matarles sin que esto se considerase un crimen.

La situación religiosa en toda Europa cambia radicalmente durante el siglo XVI. Si bien la cristiandad estaba dividida entre la Iglesia Católica y la Iglesia Ortodoxa Griega, hacia mediados de siglo, casi el 40 por ciento de la población europea pertenece a alguna iglesia reformista y alrededor de 1570, siete de cada diez personas en el Sacro Imperio Romano, son protestantes (Fraser, 1992). Con ello, el trato hacia los peregrinos también cambia, y se insta la norma de que los necesitados de cada zona son atendidos por las parroquias a las que pertenecían y las personas consideradas extranjeras son enviadas a sus lugares de origen (Fraser, 1992). En el caso de las familias gitanas, el hecho de que no se supiera con seguridad su procedencia, empeoraba su situación ya que no tenían sitio donde ser enviados.

Por tanto, debido al clima de terror que produjo que les tomase por espías turcos y al cambio en las prácticas de caridad y de acogida del peregrino que se dan en Europa, el trato hacia estos grupos gitanos nómadas comienza a ser de rechazo. La sucesión de edictos y leyes mantiene líneas similares entre los países europeos. La

naturaleza nómada de estas familias gitanas, sin señor ni religión que garantizara un control sobre sus acciones, constituían la antítesis de la moralidad dominante en el pueblo llano, sedentario, y presionado hacia una vida de piedad y servilismo (Fraser, 1992).

Con el paso del tiempo, personas autóctonas se unen a las comunidades gitanas y/o toman sus formas, lo que requirió un cambio en la legislación para incluir toda persona que se “falsifique, transforme o disfrace con sus prendas de vestir, el habla o el comportamiento de otros, como los Egipcios” (Fraser, 1990: 132). Se puede considerar este el momento en el que el rechazo hacia las personas gitanas dejó de ser directamente unido a personas concretas y comenzó a tomar forma de categoría social para rechazar aquello que significase “gitano”.

Sin embargo este rechazo contrasta con el desconocimiento que se tenía de las formas de vida y costumbres gitanas. Aparte del sentimiento de recelo que la piel oscura y los vestidos extraños causaron entre los europeos de la época (Fraser, 1992: 122), poco más se sabía. Tan sólo se mencionan ciertas actividades, entre las que destacan el pedir limosna y leer la buena suerte. También se recoge el hecho de que los “asuntos de justicia y disciplina eran en su mayoría dejadas en sus propias manos” (Fraser, 1992: 125). Este desconocimiento continuará a lo largo de los siglos y permitirá el mantenimiento de mitos y leyendas.

Es importante resaltar cómo en una época en la que el traje y los adornos constituían una marca de pertenencia de grupo, a “modo de símbolo de una personalidad colectiva” (Patiño, s.f.), llevar un ataviado que no correspondía a ninguno de los grupos sociales del momento (judíos, moros, castellanos, o de otro país conocido de Europa) suponía un atentado a las incipientes normas civiles que se comienzan a desarrollar. Como prueba, se verá como el traje, junto con la lengua son los principales motivos de persecución y rechazo.

En todos los países europeos sin distinción se repite una historia que refleja una permanente persecución ineficaz. El hecho de que la mayoría de las normativas fuesen reiteradas con más o menos variaciones en las penas, indica la poca

efectividad de los gobernantes europeos en su intento de eliminar, expulsar o asimilar a las familias gitanas. En Francia, este primer momento de expulsión puede verse reflejado en la ley que Francisco I dictó en 1539. Esta ley prohibía la entrada, el paso o la estancia a familias gitanas en las tierras del reino.

La Iglesia Católica, que en principio parece ser que apoyó y protegió a los grupos de familias gitanas en su peregrinación, también cambió de postura y se unió al rechazo. En 1568 el Papa Pío V excomulgó a los gitanos y gitanas de la iglesia católica (Hancock, 2002: 32). En el mismo año, el arzobispo luterano de la iglesia sueca ordena que los niños de mujeres gitanas no fuesen bautizados y que los difuntos y difuntas gitanas no fuesen enterrados. En 1593 el Concilio de Trento establece que los gitanos no podían ordenarse como sacerdotes (Fraser, 1992).

Como apunta Fraser (1992) si todas las leyes que se promulgaron en Europa en el siglo XV y XVI hubieran sido llevadas a cabo en toda su extensión, todos los gitanos y gitanas de Europa hubieran desaparecido. Esta falta de eficacia puede deberse a varias razones. Por un lado muchas de estas leyes simplemente no llegaron a hacerse efectivas, algo que frecuentemente ocurría en la época debido a la rudimentaria organización burocrática y ejecutiva de las naciones. Por otro lado, la naturaleza corrupta de los oficiales al cargo de su ejecución (ídem), la oposición silenciosa de mucha de la población y el apoyo que algunos miembros del clero bajo ofrecieron a familias gitanas (Fernández Morate, 2000) y la defectuosa organización local impidieron que se implantaran de forma correcta.

El fracaso de estas leyes provoca que las penas sean poco a poco más duras si cabe, incluyendo latigazos o incluso la pena capital para aquellos gitanos y gitanas reincidentes. Por ejemplo, la reina Elizabeth dictó una ley para “mayor castigo de los vagabundos, llamados a sí mismos Egipcianos”. En base a esta ley se llevaron a cabo ahorcamientos, de varias personas que se encontraron “acompañando a Egipcianos y adoptando su vestido, lenguaje y comportamiento” como los que tuvieron lugar en Aylesbury, en 1577, (Thompson, 1923).

En 1596, en Yorkshire, 196 gitanos y gitanas son arrestados y de ellos, los 106

mayores de edad fueron condenados a muerte. Tan sólo 9 de estas 106 personas habían nacido fuera del Reino Unido. Fueron ejecutadas en presencia del resto del grupo, los cuales fueron seguidamente deportados a Gales (Fraser, 1992). En 1650, 13 personas fueron condenadas y ejecutadas por la “infamia” de ser considerados gitanos (Fraser, 1992: 133). Estas leyes ya no tenían en cuenta el origen extranjero de los gitanos y gitanas sino sus propias costumbres, formas de vestir y hablar, que se convierten en delito y causa suficiente de sentencias de muerte.

En Escocia, como otro ejemplo de las normas de este período, se recoge el ahorcamiento de 8 personas por el delito de ser “Egyptians” (Fraser, 1992: 139). Sus mujeres, condenadas por la misma falta, fueron ejecutadas por ahogamiento. En 1626, un grupo de gitanos y gitanas arrestadas bajo la sospecha de incendiarios “escaparon de la pena de muerte” al encontrarse que eran inocentes y que incluso habían ayudado a controlar el fuego. Gracias a esto, la pena de muerte fue conmutada por cadena perpetua (Fraser, 1990: 139).

En 1636, en Haddington, Escocia, se arrestó a otro grupo de gitanos y gitanas. Los hombres fueron ahorcados y las mujeres sin hijos ahogadas. Las mujeres con hijos fueron azotadas y marcadas a fuego en la mejilla. Para todos estos arrestos y sentencias, no era necesario más que la sospecha de ser gitano o gitana. No es hasta finales del siglo XVII que se comienza a requerir algún tipo de prueba de haber cometido delito. Sin embargo todavía se recogen casos de penas de muerte en Escocia en 1714 por el “simple hecho de ser gitano o gitana (Simson, 1865: 120).

Hasta bien entrado el siglo XVIII siguen apareciendo leyes, como la de 1713, en Inglaterra, por la que se organizan redadas periódicas en busca de “toda persona que aparente ser ‘Gypsy’⁹”. De hecho, las penas crecen en crueldad y en su poder propagandístico, ya que comienzan a aparecer carteles mostrando las

⁹La ley de 1713 fue la primera dictada en Inglaterra en la que se sustituye el nombre de Egyptians [Egipcianos] por el Gypsies [Gitanos], aunque este diminutivo ya era usado por las gentes de los países europeos mucho antes (Fraser, 1992: 136).

consecuencias de no cumplir con la normativa. En estos carteles aparecen gitanos siendo azotados, ahorcados, quemados, etc. (Fraser, 1992: 148 y 151). Se siguen sucediendo las llamadas “cazas de gitanos”, como las ocurridas en Alemania en 1728 (Fraser, 1992: 147), que contaban con ayuda de contingentes militares.

Las constantes guerras entre las naciones europeas, junto con el fracaso de la pretendida eliminación de los gitanos y gitanas de las tierras europeas, trae consigo un nuevo elemento en las leyes. Ya no se buscará la expulsión o la eliminación de los gitanos y gitanas, sino su utilización como mano de obra (como esclavos o como remeros en las galeras). En Francia, por ejemplo, Luís XIV, ayudado por la centralización de su gobierno absolutista, dicta leyes por las que todos los varones gitanos, sin intermediar juicio, fuesen enviados a galeras. Los niños varones que no tuvieran la suficiente edad para prestar servicios en las galeras, eran enviados a hospicios. A las mujeres y las niñas se les rasuraba la cabeza. De nuevo, el único delito era el de “ser llamados Bohemios o Egyptien” (Fraser, 1992: 144).

Otra consecuencia de las guerras que suceden en los siglos XVII y XVIII fue la despoblación que las naciones europeas sufren y la consiguiente necesidad imperiosa de mano de obra para el trabajo agrícola y la incipiente producción industrio-artesanal. Se pretende que las familias gitanas o bien pueblen como agricultores las tierras inhabitadas y despobladas por las guerras y los terrenos conquistados en otros continentes, o bien sirvan como esclavos en las colonias de los imperios europeos. Además, guerras como la Guerra de los Cien Años deja tras de sí en Francia a numerosos grupos de vagabundos y compañías de soldados que caminaban por los pueblos intimidando a los campesinos y aldeanos. Esto provoca una creciente preocupación legislativa encaminada a controlar estos grupos. Esta legislación tendrá incidencia también en las formas de vida y costumbres de las familias gitanas.

Con este espíritu, dentro de la llamada “solución americana”, muchas naciones europeas deportaron gitanos y gitanas como esclavos a América (Liégeois, 1983: 44). Desde España muchos gitanos se desplazaron a tierras americanas. Con

anterioridad, el mismo Cristóbal Colón llevó 3 gitanos en su tercer viaje en 1498 (Hancock, 2002: 27). Existen autores que creen que esto se produjo en contra del interés de la corona que quería evitar que gitanos y gitanas marcharan a las posesiones españolas en América (Pym, 2007; Sánchez Ortega, 1986).

Se mandaron cientos de personas consideradas gitanas, principalmente hombres, a la zona que ocupa hoy el estado de Luisiana (Hancock, 2002). Actualmente existen comunidades gitano-africanas provenientes de grupos de esclavos en las islas de San Martín de Parish (Luisiana) y Cuba (Hancock, 2002). Desde Alemania fueron llevados a la colonia alemana de Pensilvania e Inglaterra los deportó a sus colonias americanas en el Caribe y Australia (Belton, 2005: 71). En cuanto a su uso como esclavos, en 1714, comerciantes británicos y escoceses transportaron grupos de gitanos al Caribe para trabajar en sus plantaciones (Hancock, 2002: 28). También se tiene constancia de que los gitanos y gitanas fueron usados como esclavos en países como Francia, Alemania, Inglaterra, Portugal y España (Hancock, 2002; Liégeois, 1983).

Además de estas deportaciones y la esclavitud, también se propuso la utilización de la población gitana para repoblar la diezmada Europa de la postguerra. Haciendo eco del creciente humanismo racional de la época, se comienzan a oír voces que defienden que si la mayoría de los y las gitanas tienen hábitos de vida poco deseados por los gobernantes, esto puede deberse a que el resto de las “opciones están cerradas para ellos” (Fraser, 1992: 146). Si bien los ilustrados Denis Diderot y Jean le Rond d’Alembert califican a los “Egyptiens” como:

“Una especie de encubierto vagabundo que, a pesar de llamarse Egipcianos o Bohemios no vienen sin embargo, ni de Egipto ni de Bohemia, que se visten con ropa gruesa, untan sus caras y sus cuerpos, y usan una jerga, que se esconden aquí y allí, y abusan de la gente bajo

pretexto de decir enfermedades o la buenaventura y curar, y hacen el ridículo, el pilleo y el saqueo de los campesinos.” (Mallet, 2008: 438)¹⁰,

se denota un nuevo talante en el espíritu de las leyes.

Como modificación de las anteriores políticas, se pretende acabar con lo que significa ser gitano o gitana (lengua, vestido y costumbres) sin acabar con las personas, las cuales son necesarias para el desarrollo económico de los países. Así, por ejemplo, la emperatriz María Teresa, durante los años 1758 y 1773 dictó una serie de medidas encaminadas a que las familias gitanas tomaran posesión de territorios en el campo, pagasen impuestos y sirvieran a un señor (Fraser, 1992). Estas familias no tenían permitido salir de las poblaciones adscritas sin un permiso especial (ídem).

No se saben las consecuencias de estas medidas, pero se puede suponer que algunas familias gitanas se asentaron haciendo uso de estas normativas. Sin embargo, es evidente que los rasgos culturales se mantuvieron en las familias gitanas, lo que provocó que en 1773, María Teresa prohibiera el matrimonio entre gitanos y gitanas y ordenó que los niños y niñas mayores de cinco años fuesen requisados y entregados a una familia no gitana (ídem). Múltiples leyes en toda Europa se suceden en los siglos XVIII, XIX y XX donde se criminalizan los rasgos culturales y tradicionales considerados como propios de los y las gitanas y se promueven medidas encaminadas hacia la asimilación total y su desaparición (Motos Pérez, 2009).

El holocausto nazi durante la Segunda Guerra Mundial ha sido quizás el episodio tristemente más famoso del exterminio de personas gitanas, donde se cree que alrededor de medio millón de gitanos y gitanas fueron exterminados en el deseo de crear una “Europa libre de gitanos” (Hancock, 2002: 34). A lo largo de la historia más

¹⁰Traducción propia de “kind of disguised vagabonds who, despite their name, do not actually come from Egypt or Bohemia. They disguise themselves in coarse clothes, smear their faces and bodies with dirt, and use a particular slang when speaking to each other. They prowl about, tricking the people under the pretext of telling their fortunes and curing their illnesses, deceive dupes, steal, and pillage the countryside.”

reciente, los intentos de aniquilación y expulsión se han venido sucediendo con mayor o menor intensidad, dependiendo de los momentos de bonanzas económicas y los flujos migratorios.

Los intentos reformistas surgidos después de la Segunda Guerra Mundial, llevó a un grupo de países, entre los que se encontraban Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Suecia y el Reino Unido, guiados por Winston Churchill a formar, en 1949, el Consejo de Europa. Entre los objetivos de este consejo, estaba la intención de proteger los derechos humanos y la promoción de la democracia. Grecia, Turquía, Islandia, Alemania, Austria, Chipre, Suiza, Malta y Portugal se unen al Consejo de Europa antes de que España lo hiciera en 1977.

Hoy en día son 47 los países pertenecientes al Consejo de Europa. La población gitana ha ocupado un lugar privilegiado dentro de los asuntos atendidos dentro del Consejo de Europa y en 1995 se creó el Comité de Expertos sobre los Roma y personas Nómadas¹¹. Los objetivos de este comité es aunar las políticas regionales y realizar estudios que permitan el desarrollo social y económico de las poblaciones gitanas. En torno a estos esfuerzos, se inicia un paulatino movimiento internacional en defensa de los derechos de la población gitana. El 8 de abril de 1971 se reúnen en Londres un grupo de gitanos y gitanas provenientes de diferentes lugares del mundo y se decide institucionalizar una bandera e himno internacional, así como establecer el día 8 de abril como el día internacional del pueblo gitano.

Con la caída del muro de Berlín, los cambios políticos de los países de Europa del Este y las diversas guerras en la zona, como los conflictos en la desaparecida República Federal de Yugoslavia, poblaciones gitanas han comenzado una nueva migración a tierras más occidentales de Europa (Liégeois, 1983: 45) creando un avivamiento de los miedos y rechazos instaurados durante siglos por toda Europa.

¹¹Comité de expertos en Roma y Pueblos Viajeros (Committee of Experts on Roma and Travellers): http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/archive/mgsrom/default_en.asp

Muchas personas sensibles a la situación de rechazo que sufren los gitanos y gitanas, apoyadas por los movimientos de igualdad social, están llevando a cabo proyectos de desarrollo comunitario¹². Cada país ha desarrollado y desarrolla sus propias políticas de actuación, que van desde el paternalismo que podría ejemplificar España, a la persecución racial oficial más o menos pintada de necesidad social representada por Yugoslavia o Italia.

Las afirmaciones reiteradas del ex-presidente italiano Silvio Berlusconi, en las que expresa claramente su rechazo hacia una Italia multiétnica (Rizzo, 2006), o las deportaciones que ha llevado a cabo Francia¹³, acaecidas sin que ningún organismo internacional exprese su repulsa, muestran hasta qué punto los sentimientos de rechazo siguen en plena vigencia y qué lejos estamos de ver el fin de las discriminaciones racistas o xenófobas hacia las personas gitanas (Sordé i Martí, Macedo, y Gounari, 2009).

Si bien esta historia de rechazos no son exclusivos de los y las gitanas, es importante resaltar que, desafortunadamente, no existen en la actualidad planteamientos políticos ni ideológicos con los que la población pueda enfrentarse a este rechazo. Ya que no se han desarrollado grupos de presión influyentes, como es el caso de las personas de ascendencia africana, los judíos o las minorías de orientación e identidad sexual, por ejemplo, las familias gitanas se sitúan en un lugar tristemente especial en el ranking de rechazo que atraviesa las fronteras de los países, clases sociales, y grupos de ideología política.

Para ofrecer una información más detallada de lo que se sabe de las familias gitanas que penetraron y se quedaron a formar parte de la sociedad española, se presenta a continuación un apartado que traza la historia desde su llegada a la actualidad

¹² En este sentido destaca la organización Open Society: www.opensociety.org

¹³ Noticia recogida por la agencia de noticias Europa Press:
<http://www.europapress.es/internacional/noticia-francia-gobierno-frances-desmantelado-128-campamentos-ilegales-expulsado-977-gitanos-ultimo-mes-20100830193530.html>

haciendo hincapié en aquellos rasgos que se consideran importantes para la construcción de las interpretaciones compartidas dentro del marco nacional.

1.2.2. Los gitanos y gitanas en España

Debido a los trabajos de investigación, documentación y registro de Amanda López Meneses, “la llegada a España de los gitanos está relativamente bien documentada” (Sánchez Ortega, 1986: 20). Las primeras comunidades gitanas que entran en la península Ibérica lo hacen a lo largo del siglo XV. La primera constatación de su entrada es un salvo conducto de enero de 1425, concedido en Zaragoza por Alfonso V de Aragón, a “Don Juan de Egipto Menor”:

El Rey Alfonso, etc., a todos y cada uno de sus nobles, amados y fieles nuestros y sendos gobernadores, justicias, subvengueros, alcaldes, tenientes de alcalde y otros cualesquiera oficiales y súbditos nuestros, e incluso a cualquier guarda de puertos y cosas vedadas en cualquier parte de nuestros reinos y tierras, al cual o a los cuales la presente ser presentada, o a los lugartenientes de aquellos, salud y dilección. Como nuestro amado y devoto don Juan de Egipto Menor, que con nuestro permiso ir a diversas partes, entiende que debe pasar por algunas partes de nuestros reinos y tierras, y queremos que sea bien tratado y acogido, a vosotros y cada uno de vosotros os decimos y mandamos expresamente y desde cierto conocimiento, bajo pena de nuestra ira e indignación, que el mencionado don Juan de Egipto y los que con él irán y lo acompañarán, con todas sus cabalgaduras, ropas, bienes, oro, plata, alforjas y cualesquiera otras cosas que lleven consigo, sean dejado ir, estar y pasar por cualquier ciudad, villa, lugar y otras partes de nuestro señorío a salvo y con seguridad, siendo apartadas toda contradicción, impedimento o contraste. Proveyendo y dando a aquellos pasaje seguro y siendo conducidos cuando el mencionado don Juan lo requiera a través del presente salvoconducto nuestro, el cual queremos que lleve durante tres meses del día de la presente contando hacia adelante.

Entregada en Zaragoza con nuestro sello
el día doce de enero del año
del nacimiento de nuestro Señor 1425.
Rey Alfonso.¹⁴

Otros documentos indican su presencia en 1447 en Barcelona (Sánchez Ortega, 1994). Con esto se demuestra que los grupos de familias gitanas llegaron a la península desde Francia, y no desde el norte de África como algunos autores indicaron (Clébert, 1963). Se sabe que en noviembre de 1462, siendo Condestable

¹⁴Texto tomado del documento original que puede verse en: <http://www.unionromani.org/docgit.htm>

de Castilla el Conde Miguel Lucas de Iranzo, el primer grupo de gitanos y gitanas llega a Jaén, dirigidos por los condes Tomás y Martín de Egipto Menor llevando cartas de libre circulación facilitadas por el Papa Pío II (Fraser, 1992). Ambos condes y sus respectivas mujeres fueron muy bien recibidos y compartieron la mesa del condestable y “se les dio abundancia de pan, vino, carne, aves, pescado, fruta, cebada y paja” (Fraser, 1992: 97).

Los cerca de “30 salvoconductos” que se pueden encontrar en esta época (Pym, 2007:5), nos pueden hacer creer que estos grupos de gitanos y gitanas eran bienvenidos y aceptados por las gentes de la península. Por ello, tradicionalmente, se ha conocido esta primera etapa de su historia en tierras peninsulares como período de peregrinaje o período idílico (Clebert, 1963). Sin embargo, como ha apuntado Richard J. Pym (2007), esta época estaría lejos de poder ser caracterizada por la ausencia de conflictos entre los paisanos de la península y las familias gitanas.

Un análisis de la situación social de las tierras castellanas de la época permite vislumbrar la posible convivencia entre familias gitanas y los habitantes de las tierras de los reinos cristianos. Las tierras a las que llegan las familias gitanas estaban pobladas con grupos religiosos y culturales muy diferenciados. Los cristianos, judíos y musulmanes convivían en los territorios de la península con mayor o menor tolerancia. Consta que hubo conflictos entre los diferentes grupos, como muestran las “masacres de comunidades judías” que en 1391 tuvieron lugar en Sevilla, Toledo, Burgos, Logroño, Valencia, Girona y Barcelona (Barton, 2004: 85). Aunque también es cierto que en la mayoría de los casos, sobre todo en tierras fronterizas, las relaciones entre las tres comunidades eran de mutuo respeto y convivencia pacífica (Hillgarth, 1978; Kamen, 1998).

A finales del siglo XV y principios del siglo XVI la sociedad feudal de los reinos castellanos está organizada en tres estamentos, la corona (apoyada y respaldada por la iglesia católica), la nobleza y el clero, y las gentes del pueblo llano. Con la unión de los reinos castellanos, los reyes Isabel y Fernando pretenden establecer un

control centralizado, y entre sus objetivos se encuentra establecer la “unidad religiosa” en torno al cristianismo, lo cual les vale el título de “Reyes Católicos” que el papa Alejandro VI les otorga en 1496 (Pym, 2007: 24). La nobleza, por el contrario, persigue mantener los privilegios y el control casi total en las tierras de su dominio que el antiguo régimen le otorgaba, así como los beneficios económicos y culturales provenientes de las comunidades árabes y judías y los tributos que generaban los territorios musulmanes no conquistados. Por tanto, la nobleza protegía los intereses de estos grupos culturales en contra de la uniformidad deseada por los Reyes Católicos y en detrimento de los “viejos castellanos” (Pym, 2007: 7).

La abundante sucesión de leyes que perseguía la eliminación de las diferencias culturales y religiosas muestra que estas leyes no eran cumplidas, y es el caso de que ni siquiera se esperaba que lo fueran¹⁵. Esta situación beneficiaba a los intereses inmediatos de la nobleza y clero, pero no el bienestar de los diferentes grupos que habitan la península y dificultaba la convivencia pacífica entre estos. Por contra, estas leyes provocaron una mayor división entre religiones y culturas y una legitimación del rechazo por parte de los “viejos cristianos” que se incrementa con el tiempo (Mackay, 1977: 186). Hacia finales del siglo XV los conflictos entre grupos culturales y religiosos son cada vez más numerosos (Hillgarth, 1978: 415).

Esta es la situación con la que se encuentran las familias gitanas cuando penetran en la península. Parece probable que, a través de su supuesta calidad de nobles peregrinos y sus habilidades para el entretenimiento (música, lectura de la buena fortuna, etc.) se hicieran con el apoyo y la protección de la nobleza. A su vez, las gentes de las diferentes poblaciones comenzaron a engendrar un cierto rechazo hacia estos grupos gitanos, que con tratamientos especiales garantizados por la nobleza, suponían una nueva competición de cara a los escasos recursos existentes y la creciente precariedad económica del reino a lo largo del siglo XVI.

¹⁵Las leyes solían incluir la expresión “obedézcase, pero no se cumpla” (Thompson, 1990: 77).

No todos los grupos sociales son rechazados en esta época por las mismas razones por los llamados “cristianos viejos”. El rechazo hacia la comunidad judía tiene un claro componente económico. A lo largo del siglo XV, el incremento de las necesidades de la corona y la nobleza (la cual tenía prohibido trabajar como parte de la condición de ser noble), unido a los gastos en material y recursos para subvencionar las continuas guerras y la conquista de territorios musulmanes de la península, hacen que los impuestos y tributos aumenten. Esto supone que muchas de las familias cristianas ven sus condiciones económicas perjudicadas. Ante esta precaria situación, la bonanza que todavía mantienen muchos de los conversos protegidos por nobles, provoca recelos. Estos recelos parecen ser la razón de las nuevas redadas anti-judías que tienen lugar en las comunidades por ejemplo en Toledo en 1449, en Sevilla en 1465 y de nuevo en Toledo en 1467 (Hillgarth, 1978: 414).

El rechazo hacia los moros y posteriormente moriscos tenía más que ver con el miedo que estos parecían provocar en el resto de la población castellana (Pym, 2007). Tradicionalmente, los moriscos tenían que pagar tributos mayores que el resto de los habitantes de los reinos, por lo que parece claro que no eran las envidias económicas lo que fomentaba el rechazo hacia esta comunidad. Por el contrario, los avances de los turcos por el norte de África hacían pensar en la posibilidad de una nueva invasión árabe, en la que las tierras de la península bajo control musulmán podían servir de puerta para conquistar el resto de los territorios, “representando un peligroso enemigo potencial desde dentro¹⁶” (Pym, 2007: 13). Las rebeliones sucedidas en la Alpujarra entre 1568 y 1570 ayudaron a que este miedo se cimentase aún más y diera lugar a su expulsión definitiva en 1609.

En el caso de los gitanos y gitanas, poco a poco, la presentación como peregrinos provenientes del “pequeño Egipto” comenzó a no ser suficiente para mantener la

¹⁶ Traducción propia de “potentially dangerous enemy within”

protección de la nobleza y el conflicto con las gentes de las poblaciones se hizo más acentuado:

(...) [E]l reto y la insolencia que suponía para el poder la existencia de un pequeño pueblo de gentes independientes de ellos, con condes y duques (...) en la medida en que se comienza a tener la evidencia de que su situación no es transitoria: se quedan [sin un señor feudal] que garantice su control (San Román, 1997: 4).

Esto puede explicar que las familias gitanas que llegan en una segunda ola de inmigración hacia la península, se declaren a sí mismos “griegos” y no “egipcios” como hicieron anteriormente. Parece ser que hablaban la misma lengua (romaní) que los grupos llegados anteriormente, hecho que suscita nuevas especulaciones sobre su verdadera procedencia (Pym, 2007: 8) y un mayor recelo. Esta nueva llegada de familias gitanas a su vez, supuso el aumento del número de comunidades gitanas poblando la península y que su presencia fuese cada vez más visible.

Con el incremento de la población gitana en la península, junto con el hecho de que los gremios controlaban el comercio y la economía artesanal, y que los campesinos estuvieran asignados a los terrenos de la nobleza, supuso que las familias gitanas comienzan a especializarse en trabajos oportunistas y marginales. Se menciona que se dedican al limosneo, leer la buenaventura, compra-venta de caballos, realizar trabajos con el metal, y se ofrecían como curanderos, además de bailar y tocar música (Fraser, 1992). Siendo las oportunidades limitadas y la densidad del número de familias gitanas mayor, se dio un incremento de las tensiones territoriales entre familias gitanas (San Román, 1997: 101-2).

En este orden de cosas, en 1499, Los Reyes Católicos declaran la primera ley hacia

[V]os los egipcianos y grecianos que andas vagando por estos Nuestros reinos e señoríos con vuestras mugeres e fijos e casas (...) sin tener oficios ni otra manera de vivir alguna que os mantengáis salvo pidiendo limosnas e furtando e trafagando e engañando e haciendo os fechiceros e adevinos e haciendo otras cosas no devidas ni honestas (Sánchez Ortega, 1988: 13).

El objetivo de esta Real Provisión era evitar que grupos de personas vagasen por tierras castellanas viviendo de la mendicidad. Ya en 1387, Juan I dictó una ley para el control de las personas indigentes que vagaban de pueblo en pueblo viviendo de la limosna (Pym, 2007). Durante el siglo XV y XVI, el número de vagabundos aumenta. El mercantilismo económico que impera en las naciones europeas de la época produce un exceso de capital que genera un incremento en la inflación.

A esta situación generalizada en Europa se unen tres factores específicos en España. Por un lado, la tradicional caridad de la Iglesia católica española, surgida a partir de la idealización franciscana de la pobreza, atrae a muchos mendigos europeos (Vassberg, 1996). Por otro lado, las malas cosechas que se producen a mediados del siglo XVI provocan que muchas familias tengan que dejar sus tierras para poder mendigar su sustento (Casey, 1999). Por último, el crecimiento de ciudades como Madrid o Toledo, provoca un éxodo rural hacia estos centros urbanos que conlleva una saturación de mendigos por las calles y a la entrada de las iglesias (Ringrose, 1973).

Con esta situación, se multiplican los escritos que analizan la situación socio-económica en Europa y por tanto también en España (Martin, 1985). En estos escritos se responsabiliza al estado, y no la iglesia, del cuidado de aquellos y aquellas a las que las condiciones económicas han avocado a una vida de mendicidad. A su vez, en estos escritos, se comienza a distinguir entre aquellas personas que no pueden trabajar y aquellas que no quieren trabajar. Así por ejemplo, Juan Luís Vives, en su tratado del socorro de los pobres¹⁷ declara que es

[L]a obligación del Estado de no permitir a nadie la vida ociosa, la de facilitar trabajo a todos y proporcionarles un arte u oficio [y] abolir la mendicidad, disminuir los 'vicios y torpes costumbres', alcanzar 'mayor quietud en el público', establecer seguridad en las calles y proveer 'el gusto de asistir a los templos... y de andar por las calles' (Martin, 1985: 100-1).

¹⁷*De subventionem pauperum. Sive de humanis necessitatibus libri II* (Brujas, 1525)

Otro autor de la época, José de Campillo, realizó una clasificación de los pobres entre aquellos que por su condición física no eran capaces de sustentarse a sí mismos, aquellos que llamó “pobres de conveniencia” (que no gustaban de trabajar) y los “pobres de apariencia” (que usaban la mendicidad para ocultar sus actividades delictivas) (p. 15-18). A su vez, el irlandés Bernardo Ward declara que

[L]a ociosidad de millones de habitantes de España era la causa fundamental de la pobreza y esterilidad de la nación” y que “estos malentretenidos vivían de la limosna injustamente pedida y de tal suerte robada al verdadero necesitado que la merecía [y] corrompían las costumbres de la juventud con el contagio de su trato y de su mal ejemplo (en Martín, 1985:104).

En este orden de cosas, la Real Provisión de 1499 es reiterada por Carlos V en 1525, y de nuevo en 1528 y 1534. Se produce una proliferación “convulsiva” de leyes antigitanas (Fraser, 1992: 147) unida a la falta de organización y eficacia para llevarlas a efecto. Al igual que en el resto de Europa, esta falta de eficacia provoca que las penas “crecen en brutalidad” y que sean gráficamente presentadas en público (ídem).

Autores como María Helena Sánchez Ortega (1981, 1986) y Antonio Gómez Alfaro (2000) recogen las leyes y pragmáticas que durante el siglo XVI se producen en el reino de Castilla y el resto de la península. Tanto Carlos V como Felipe II continúan con la herencia de los Reyes Católicos a través de una serie de decretos (1539 y 1588 respectivamente). Estas leyes, al igual que en el resto de Europa responden al primer período marcado por la intención de expulsar a los y las gitanas de las tierras del reino bajo pena de muerte.

En el siglo XVII, con el reinado de Carlos I, España se convierte en la mayor potencia europea. Sin embargo, con el reinado de Felipe II y posteriormente con Felipe III, España entra en un período de decadencia. Esto, unido al movimiento de la Ilustración que se produce en Europa, da lugar a un incremento de los estudios y propuestas para la revitalización del Imperio Español. Los últimos reyes de la casa de Austria, incapaces para las labores de gobierno, delegan cada vez en mayor

medida en sus consejeros, siendo el caso más claro y relevante el de Felipe III y su consejero el Duque de Lerma.

Estos consejeros (también conocidos como los arbitristas) y algunos miembros influyentes de la iglesia, generan una serie de escritos que tienen por objetivo informar y aconsejar a los reyes. Los informes, basándose en fuentes secundarias poco fiables y escritos de autores europeos que a su vez estaban sustentados en leyendas y habladurías (Pym, 2007) son usados como fundamento de las recomendaciones ofrecidas para la elaboración de las leyes. “Uno de los primeros estudiosos que se sintió inclinado en incluir a la minoría gitana en el conjunto de males que aquejaban a España en esta época de crisis y dificultades fue Sancho de Moncada” (Sánchez Ortega, 1991: 82). En 1607, Sancho de Moncada, Rector de la universidad de Toledo y profesor de Teología, en su discurso “Expulsión de los Gitanos”, justifica sus recomendaciones en el supuesto hecho de que

[S]on gente ociosa, vagabunda, y inútil a los Reinos sin comercio, ocupación, ni oficio alguno; y si alguno tienen es hacer ganzúas y garavatos para su profesión, siendo zánganos que sólo viven de chupar y talar los reinos, sustentándose del sudor de los míseros labradores (...). (de Moncada, 1974: 213).

Mucho más inútiles que los Moriscos, pues estos servían en algo a la República, y a las rentas Reales, pero los Gitanos no son labradores, hortelanos, oficiales ni mercaderes y sólo sirven de lo que los lobos, de robar y huir (p. 214).

Sancho de Moncada cita el Antiguo Testamento, donde Caín, después de ser descubierto como asesino de su hermano, dice: “seré errante y extranjero en la tierra; y sucederá que cualquiera que me hallare, me matará” (Éxodo, cap.4, ver. 14), para justificar la pena de muerte para todo aquel que mantuviera una forma de vida errante¹⁸. Moncada recomienda que por ser los gitanos y gitanas “muy perniciosos para España”, “dañosísimos”, se debería prohibir su “lengua secreta,

¹⁸ Parece curioso que Sancho de Moncada no siguiera citando el Antiguo Testamento, ya que el verso siguiente dice : “Le respondió Dios: Ciertamente cualquiera que matare a Caín, siete veces será castigado. Entonces Jehová puso señal en Caín, para que no lo matase cualquiera que le hallara” (Éxodo, cap.4, ver. 15).

llamada jerigonza” (Fraser, 1992: 161), su vestido, e incluso el propio nombre de gitanos. (Pym, 2007). Para Moncada, las mujeres y los niños y niñas gitanas no merecen mejor trato que los varones, ya que es de la opinión de que “no hay ley que nos obligue a criar cachorros de lobo, para asegurar el detrimento futuro de la manada” (Fraser, 1992: 161).

Pedro de Besga realiza, a petición de las Cortes de Castilla, un informe en el que atesta que los gitanos y gitanas son “tan mala gente que sin comparación exceden a los moriscos, porque en no ser cristianos les imitan y en los robos les ganan” (Pym, 2007: 58; Sánchez Ortega, 1988: 15). En 1631, otro arbitrista, Juan de Quiñones, escribe también sus recomendaciones en cuanto al trato que se debía dispensar a los gitanos y gitanas. Quiñones, juez de profesión, cuya única experiencia en relación a los gitanos y gitanas era haber sentenciado a la horca a cinco varones gitanos (Fraser, 1992, Pym, 2007), escribe su Discurso Contra los Gitanos (de Quiñones, 1631) en el que proporciona “historias de inmoralidad sexual y canibalismo” (Fraser, 1992: 161). De nuevo, Quiñones, al igual que Moncada, utiliza rasgos como el vestido y/o la lengua para identificar a los gitanos y gitanas.

Estos escritos, que como se ha dicho no están basados en informaciones contrastadas sino en rumores o leyendas, tienen dos claras consecuencias. Por una parte, al estar emitidos por arbitristas eruditos respetados a nivel nacional e internacional¹⁹, estas descripciones de los gitanos y gitanas se expanden y se asienta el estereotipo gitano. Por otra parte, estos escritos sirvieron para justificar la crueldad y discriminación legislativa hacia los y las gitanas.

Otro factor a tener en cuenta para el análisis de las leyes anti-gitanas surgidas en este siglo es el hecho de que se constata, como ocurre en el resto de Europa, que muchas personas que no son de origen gitano, se unen a los grupos de familias gitanas. En el caso de España, estas personas podrían ser familias que debido a malas cosechas consecutivas deben abandonar sus tierras (Lynch, 1991) y

¹⁹ Aunque en algunos casos fueran diana de críticas y burlas por parte de autores como Quevedo o Luís Vélez de Guevara (Pym, 2007: 67).

dedicarse a la vida en los caminos, encontrando refugio en familias gitanas nómadas (Fraser, 1990). Además, pudiera ser que soldados fugitivos, o moriscos huyendo de la expulsión forzosa, encontrasen entre las familias gitanas una vía de escape (Pym, 2007). Esto conlleva que las leyes comienzan a referirse no sólo a los gitanos y gitanas sino a aquellos que toman sus modos de vida, vestidos y usan su lengua.

La necesidad de usar referencias como el vestido, la lengua o las formas de vida, todo ello relacionado con el comportamiento y la cultura, más que con el origen o etnia es un factor muy importante para poder entender la creación de la categoría social de “gitano” como una “subclase doméstica”, lo cual “informará las actitudes y las políticas hacia los gitanos y gitanas españolas en los siguientes siglos” (Pym, 2007: 30).

Teniendo en cuenta las recomendaciones de los arbitristas, y el nacimiento de un estereotipo gitano relativo a cultura y comportamientos y no procedencia o etnia, en 1619, Felipe III ordena su expulsión:

[Q]ue todos los gitanos que al presente se hallaren en nuestros Reynos, salgan de ellos dentro de seis meses, y no vuelvan a ellos so pena de muerte: y los que quisieren quedar, sea avecindándose en ciudades, villas y lugares de estos nuestros Reynos de mil vecinos arriba; y que no puedan usar trage, nombre y lengua de gitanos y gitanas, sino que, pues no lo son de nación, quede perpetuamente este nombre y uso confundido y olvidado; y otro sí mandamos, que por ningún caso puedan tratar en compras ni ventas de ganados mayores ni menores, lo cual guarden y cumplan so la misma pena (Domínguez 1981: 70)

Es necesario añadir dos elementos más a la situación que se vive en España en el primer cuarto del siglo XVII. Por una parte, las múltiples guerras en las que se embarca España en su lucha por mantener la hegemonía dentro de las grandes naciones europeas, unido a los cambios en el sistema de propulsión de los navíos de la marina española y la importante pérdida de remeros que supone los hundimientos de los barcos en las diferentes guerras, hace que la necesidad de personas condenadas a las galeras se incremente considerablemente (Pym, 2007).

Por otra parte la expulsión de los moriscos trae consecuencias negativas para la economía nacional. Siendo la agricultura la actividad económica predominante entre

ellos, su expulsión supuso un duro golpe para la producción agrícola de España. Esto unido al utilitarismo que caracteriza la Ilustración, “no parece conveniente la expulsión de los gitanos, dada la despoblación del país y la necesidad de mantener cualquier contingente de población” (Fernández Morate, 2000: 31). Este será el momento en el que se comienza a plantear la opción de ‘usar’ a los gitanos y gitanas en beneficio de la nación y será el nacimiento de la incipiente “integración legal de la minoría” (Sánchez Ortega, 2009: 79).

Movido por estas cuestiones, en 1633, Felipe IV formula una pragmática en la que se criminaliza de nuevo el uso de la lengua y vestidos considerados gitanos y obliga a aquellos llamados gitanos, al asentamiento y la dedicación exclusiva a la agricultura en poblaciones de más de 1000 habitantes. Además, en caso de ser encontrados incumpliendo esta pragmática, cualquier persona no-gitana, podía tomarlos como esclavos o esclavas (Liégeois, 1983). Los varones que no cumplieran con estas normas serían flagelados y enviados a las galeras, y las mujeres (no utilizadas para el trabajo de galeras) serían sujetas a latigazos, el pago de una multa y la expulsión (Fraser, 1992; Pym, 2007).

En esta y en las sucesivas leyes se hace referencia al asentamiento en determinadas poblaciones con un número mínimo de habitantes. Esta condición responde al miedo a que poblaciones más reducidas no contasen con las fuerzas del orden suficientes para asegurar la defensa de las familias no-gitanas (Pym, 2007). Debido a esta pragmática y la emigración rural que se experimenta en esta época, se produce una concentración en las grandes ciudades (Madrid, Toledo, Sevilla, Barcelona) de familias gitanas y familias no-gitanas, y de aquellos que sin tierra que trabajar buscaban formas de sustento alternativas. Por ello, se amplía el número de localidades donde las familias gitanas podían asentarse.

El último rey de la casa de Austria, Carlos II, en contra de las recomendaciones de los arbitristas, ordena, en 1695, un censo para conocer la situación verdadera de los y las gitanas. Todo gitano y gitana debe declarar su profesión, forma de vida, armas, caballos, etc. Junto a esto, ordena que tienen hasta 30 días para abandonar el reino

o su forma de vida y asentarse en localidades de más de 200 habitantes (Fraser, 1992). Tienen prohibido asistir a ferias, y tener caballos (Liégeois, 1983), que era la actividad más extendida entre las familias gitanas (Pym, 2007). Como novedad, se criminaliza el uso de la palabra “gitano” (Kamen, 1981) y dar protección y refugio a gitanos y gitanas bajo pena de una multa (para los nobles) o de ser enviado a galeras (para los no pertenecientes a la nobleza) (Liégeois, 1983).

Con la llegada de los Borbones a la corona de España, en el siglo XVIII, la situación no varía en gran medida y se observa que la motivación última sigue siendo la eliminación de todo aquello que tenga relación con la forma de vida y comportamiento considerado gitano. Siendo la situación económica mucho peor y habiendo tenido más de dos siglos de creación y afianzamiento del estereotipo gitano, la represión se hace todavía más dura. Aparecen numerosas y regulares redadas organizadas a casas de familias gitanas.

En 1717, Felipe V emite una ley para realizar un nuevo censo y distribución de la población gitana bajo pena de galeras, azotes y destierros a aquellas personas que no se registraran o mintiesen. Se reiteran las prohibiciones anteriores y se vuelve a incidir en que tan sólo pueden realizar tareas de labranza. Además, se les prohíbe que vivan dos familias en la misma calle y especifica las 41 poblaciones en las que las familias gitanas pueden establecerse.

En el momento de esta ley, parece que la mayoría de las familias gitanas estaban asentadas en diferentes poblaciones a lo largo de la península (Fraser, 1992), con una mayor densidad de población gitana en el sur (Pym, 2007). Por ello, una nueva distribución supuso que muchas de las familias gitanas asentadas, por no encontrarse dentro de las poblaciones listadas, se vieran obligadas a abandonar sus tierras y comenzar de nuevo en otros lugares. Además, la sequía y las plagas de la época hacen que muchas de las familias sufran situaciones de gran precariedad (Gómez Alfaro, 2000). Por estas razones, muchas de las familias gitanas se vieron obligadas a tomar una vida errante en busca de sustento. Mientras, los grupos de gitanos y gitanas que se ocultaban en los bosques y montes, no se veían afectados

de forma significativa por estas leyes. Los asaltos por parte de estas cuadrillas se acentúan y esto aumenta el recelo de las vecindades hacia las familias y grupos de gitanos y gitanas²⁰ (Leblon, 1987).

La postura de la Iglesia en este momento parece ser que fue de doble filo. Por un lado parece que la Inquisición no persigue a las familias gitanas con la misma dureza que en el caso de las personas árabes, judías o protestantes. Esto puede deberse a que los crímenes de los que comúnmente eran acusadas las personas gitanas (engaños y beneficiarse de la credulidad de las gentes simples) no parecen de interés para los miembros de los tribunales de la Inquisición. También puede deberse a que tanto judíos como moros o protestantes, tenían una posición económica más acaudalada y podían suponer víctimas más rentables para la iglesia de la época. Se cree que incluso algunas familias moras se hicieron pasar por gitanas para evitar la persecución de la Inquisición (Martínez Martínez, 1995). Pero aún así, la Inquisición imponía duras penas (200 azotes, destierros de ocho años o encarcelamiento) a aquellos tenidos como gitanos o gitanas por faltas como blasfemar o practicar la superstición (Sánchez Ortega, 1988).

Sin embargo, la acción de la Inquisición no se corresponde con la opinión que algunos miembros del clero tienen de los y las gitanas. Así por ejemplo Gaspar Vazquez Tablada, obispo de Oviedo, designado Gobernador del Consejo de Castilla, reconoce que las leyes anteriores no tuvieron las consecuencias deseadas y aconseja que todos los gitanos y gitanas sean expulsados de España y que si alguno regresase, se le condenara automáticamente a la pena capital. Como alternativa, plantea que deberían ser apresados en masa y llevados a centros penitenciarios donde trabajasen para financiar su encarcelamiento y para el beneficio de la nación (Gómez Alfaro, 1993).

Siguiendo estas recomendaciones, Fernando VI en 1746 pronuncia una Real Cédula que considera “lícito hacer sobre ellos las armas y quitarles la vida” (Fernández

²⁰ Se consideran que las cuadrillas están formadas por hombres gitanos, aunque en algunos casos no fuera así o tuvieran personas gitanas y no gitanas entre sus miembros.

Morate, 2000: 46). Más tarde, en 1749, se decreta una orden de detención de todos los gitanos y gitanas, lo que se conoce como “La Gran Redada” (Gómez Alfaro, 1993) que persigue exterminar a los y las gitanas (Sánchez Ortega, 1988). Estas leyes se aplican a todo gitano o gitana sin distinción: “aprehensión de los gitanos de todas clases, en cualquiera disposición en que se encuentren” (Fernández Morate, 2000: 37). De nuevo, esta normativa afecta claramente en mayor medida a aquellas personas gitanas que se encuentran asentadas, pues son más fáciles de encontrar y aprehender.

Con asistencia militar, entre 9000 y 12000 gitanos y gitanas fueron apresados y enviados a cárceles, arsenales navales o minas²¹ (Fraser, 1992). Sus pertenencias fueron requisadas y se repartieron en subasta pública. La dificultad de mantener a todos y todas en los centros penitenciarios (Sánchez Ortega, 1986) y las protestas de algunos individuos sensibles a la situación de las familias gitanas (Fraser, 1992), provocó que en 1749 apareciera una Real Instrucción que permitía la puesta en libertad de aquellos gitanos que pudieran probar tener oficio conocido o vida de acuerdo a las pragmáticas, pero los bienes confiscados no pudieron ser restablecidos una vez vendidos (Fraser, 1992). Es difícil calcular el daño irreparable que esta redada supuso. Sin embargo, para cierto alivio de las familias gitanas, Carlos III, manda, en 1763 (veinte años después) que se libere a todos y todas aquellas gitanas que, de no haber muerto debido a las pésimas condiciones de salubridad, alimentación y trato (Fraser, 1992) todavía estaban en las cárceles, minas o arsenales.

Durante el reinado de Carlos III, se encarga a Pedro Valiente y a Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes, que realicen un informe analizando la situación de los gitanos y gitanas en España y las posibles causas del fracaso de todas las anteriores pragmáticas (Fraser, 1992). Haciendo eco de los nuevos aires que el

²¹ Con la llegada de nuevas tecnologías las galeras desaparecen y por tanto la necesidad de galeotes. Las galeras serán oficialmente abolidas, por primera vez, en 1748. Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell Publishers. Volverán a aparecer como pena en 1785 y abolidas de nuevo en 1803 (Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano, 1892)

humanismo de la Ilustración trae al Consejo de Castilla, Campomanes y Valiente consideran que las limitaciones que las pragmáticas anteriores ofrecían a las familias gitanas podrían haber sido la causa de la no asimilación de las familias gitanas (Leblon, 1987). Igualmente, se apunta a la utilización de medidas estrictamente penales que no permitían muchas opciones para que las familias puedan desarrollar actividades legales para su mantenimiento (Fraser, 1992). También se considera que la falta de educación de los padres y madres gitanas era la razón por la que los niños y niñas gitanas no aprendían los comportamientos considerados propios de todo ciudadano o ciudadana de bien (Gómez Alfaro, 1998).

Siguiendo estas recomendaciones, se inicia un intento de mejorar la imagen que se tiene de las gentes gitanas y se proponen medidas educativas especiales para los niños y las niñas gitanas. Así en 1783, se declara que las personas de la comunidad gitana “no provienen de ninguna raíz infecta”, a la vez que se elimina el término gitano de todos los documentos al venir siendo utilizado como insulto (Fernández Morate, 2000: 40). A pesar de este intento, sin embargo, se sigue persiguiendo y criminalizando todo aquello que tenga que ver con la identidad gitana, como la lengua, el nombre, el traje y otras costumbres. Se podría pensar que “aparentemente es una ley no discriminatoria pero se nos niega nuestra identidad y no se nos reconoce como gitanos” (Carmona, 1995: 282).

En el censo realizado en 1783 se refleja que viven en Andalucía 7.852 gitanos y gitanas, en Cataluña 898, 735 en Extremadura, 631 en Murcia y 551 en el resto de las zonas de España (Fernández Morate, 2000: 41). La mayoría de las familias gitanas se dedicaban al trabajo temporero en los campos como braceros, aunque muchas familias gitanas necesitan más de una actividad para sobrevivir. El oficio que más aparece, para los varones, es el de herrero, seguido del de esquilador (Fernández Morate, 2000).

Al comienzo del siglo XIX consta que la mayoría de las familias cumplen aquellas dos normas principales que los regidores han venido persiguiendo durante siglos, esto es, que estuvieran asentados en vecindades y que tuvieran oficio legal y

conocido. Este será el momento, además, en que las familias gitanas españolas adoptan el sistema de afiliación familiar de apellidos como las demás familias del país (Fernández Morate, 2000). La mayor parte de las familias gitanas son sedentarias, aunque algunas deben desplazarse a uno u otro lugar por razones de trabajo u oficio durante determinados períodos del año.

La constitución de 1812 reconoce por primera vez, legalmente, que las personas gitanas nacidas en España son españolas y por tanto hombres y mujeres libres. Sin embargo, durante todo el siglo XIX han existido normativas que regulan la participación de los gitanos en las ferias de ganado a pesar de que muchas de las familias gitanas castellanas logran un cierto acomodamiento económico como tratantes de ganado. Esta ocupación se convierte en las de mayor prestigio y posición económica (Fernández Morate, 2000: 45). Junto a estas familias hay además constancia de que existen también familias nómadas, que suelen ser aquellas que tienen unas condiciones económicas más desfavorecidas (Fernández Morate, 2000).

Es en la Constitución de la República de 1931 donde se declara que, como ciudadanos españoles, las personas gitanas son iguales ante la ley a todos los demás españoles y españolas. Por tanto, no pueden ser culpados de algo que no sea tenido como delito. Esto supuso un importante cambio, pues si alguno de los comportamientos relacionados con los gitanos y gitanas, como llevar un tipo de vestimenta, establecerse en un lugar u otro, o dedicarse a la compra-venta de ganado, no aparecía en el código penal como delito, esto no podía ser usado como motivo de arresto y/o condena.

Sin embargo, esta situación de igualdad legal no duró mucho y una vez iniciada la dictadura del General Francisco Franco, en 1939, aparece de nuevo una legislación específica para los gitanos y gitanas. En la orden de 14 de Mayo del Reglamento de la Guardia Civil de 1943 se puede encontrar, en los artículos 4, 5 y 6 que se debe vigilar escrupulosamente a los gitanos y en qué términos se debe llevar a cabo (Equipo Barañí, 2001).

A nivel social, con la llegada de la industrialización a España, los oficios y habilidades que los gitanos y gitanas venían desarrollando ya no están adaptados al mercado laboral, por lo que muchas familias se ven obligadas a emigrar a las ciudades “con un amplio índice de chabolismo y marginalidad” (Fernández Morate, 2000: 51), con lo que “de ser un perseguido, el gitano, pasa a ser un marginado social que ocupa mayoritariamente los estratos más ínfimos en la escala social” (Carmona Fernández, 1995: 283).

El fin de la dictadura en España supone para los gitanos y gitanas españolas una nueva época. Muchas familias gitanas han establecido fuertes raíces en las diferentes comunidades españolas. Algunos gitanos terminan estudios superiores, regentan sus propios negocios, trabajan como asalariados y ostentan cargos de responsabilidad. Durante el gobierno de la Unión de Centro Democrático es elegido en 1977 el primer diputado gitano, Juan de Dios Ramírez Heredia. Sin embargo, no es hasta 1978, que los artículos de vigilancia especial y represión del código de la Guardia Civil son derogados, gracias en parte al gran discurso que Ramírez Heredia pronunció en el Parlamento español el 7 de junio de 1978²².

También en 1978, se crea una Coordinadora de Asociaciones Gitanas. Tal como estaban haciendo otros países europeos y por petición de esta Coordinadora se crea una Comisión Interministerial que tendrá como fines “el estudio de los problemas que afectan a la comunidad gitana, así como la coordinación de toda la acción administrativa que afecte al desarrollo del pueblo gitano, al respeto y salvaguardia de su cultura y a su plena incorporación a la convivencia ciudadana” (Decreto 250/1979 recogido en el B.O.E. de 14/2/1979). Aunque años después la Coordinadora de Asociaciones Gitanas desaparece, la actividad asociativa aumenta y cada año se crean nuevas agrupaciones o asociaciones²³.

²² Este discurso puede ser escuchado íntegramente desde el enlace de Unión Romaní: <http://www.unionromani.org/> (consultado en 13/08/2011).

²³ Un listado de aquellas asociaciones gitanas adscritas a la Unión Romaní se puede encontrar en: http://www.unionromani.org/asos_es.htm (consultado en 12/08/2011).

1.2.3. Situación actual

Actualmente, dentro de los países europeos, existen entre diez y doce millones de personas consideradas gitanas (Roma, Sinti, Travellers, Kale), lo cual supone la minoría más grande de Europa. Los países de mayor concentración son Bulgaria, Rumania, y la Antigua República Yugoslava de Macedonia, seguida de la República Checa, Turquía, Bosnia, Eslovaquia, Hungría y Serbia. En todos estos países, las condiciones de vida de estas poblaciones son inferiores a la media de la población general²⁴.

Además, los cambios políticos hacia la democracia de los países del este de Europa, en principio beneficiosos para la mayoría de la población de estos países, ha supuesto un gran golpe para los sustratos inferiores de la población, que han visto como su nivel de vida ha empeorado debido al advenimiento de nuevas normas de competitividad que no han sido respaldadas por buenas políticas sociales (Bakker y Rooker, 2001). Las migraciones causadas por el empeoramiento de los niveles de vida para muchas familias y favorecidas por la apertura de las fronteras, ha creado una nueva situación en Europa.

En España, según los datos demográficos recogidos por Esteban Ibarra (2007), el 53% de la población gitana se encuentra ubicada en las provincias de: Granada, Barcelona, Madrid, Alicante, Sevilla, Jaén y Murcia. En la zona sur de España la proporción es del 1.2% en relación con la no-gitana, constituyendo el 42% del total de la población gitana. Los gitanos y gitanas menores de 25 años representan el 70% de la población total y la tasa de natalidad es dos tercios más alta que la general española. La tasa de mortalidad es de 9,13%. La tasa de mortalidad infantil (35%) es igual a la de la población general española en 1960.

Desde el Consejo de Europa, en colaboración con la Unión Europea, se están creando iniciativas como la “Década de la Inclusión de los Roma” (2005- 2015) o

²⁴ World Bank, Europa del Este, Sección encargada de la población Roma: <http://web.worldbank.org/wbsite/external/countries/ecaext/extroma/0,,menuPK:615993~pagePK:64168427~piPK:64168435~d:y~theSitePK:615987,00.html> (consultada en 14/08/2011)

programas locales como becas y proyectos de investigación dirigidos a buscar vías de mejora de la situación de las poblaciones gitanas europeas. A pesar de la múltiples iniciativas llevadas a cabo en diferentes frentes²⁵, “cinco años después [del inicio de la década para la inclusión de la población gitana] la falta de datos sobre las comunidades roma sigue siendo el mayor obstáculo para llevar a cabo cualquier evaluación sobre cómo los gobiernos están cumpliendo sus compromisos para la década” (McDonald y Negrin, 2010).

España es el país de Europa Occidental con mayor población gitana y es uno de los países donde los datos no han sido obtenidos o son insuficientes. La principal razón para la ausencia de datos es que España es uno de los pocos países donde la recogida de datos por raza o etnia está prohibida por ley (Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal LO 15/1999). Esta ley prohíbe cualquier información relativa a ideología, afiliación a sindicatos, religión, creencias, origen racial o étnico, o vida sexual. Por tanto, la mayor parte de los datos disponibles para evaluar la situación de las familias gitanas en España, proviene de censos anónimos llevados a cabo por asociaciones como la Fundación Secretariado Gitano, SOS racismo o estudios de asociaciones locales.

El gobierno de España no ha presentado un plan formal de acción a nivel ministerial para evaluar los compromisos y las actividades llevadas a cabo dentro de la citada Década de Inclusión (McDonald y Negrin, 2010: 84). Por el contrario, el informe creado por el comisario para los derechos humanos, Álvaro Gil-Robles en 2005, presenta una situación todavía bastante negativa. La rigidez del mercado laboral de España, junto con la baja formación profesional de los y las gitanas y las actitudes discriminatorias “de rechazo y hostilidad hacia los gitanos por parte de la población, los medios de comunicación y ciertas autoridades” (Gil-Robles, 2005: sección XI, nota 76) no plantean un futuro muy positivo.

²⁵Open Society, <http://www.soros.org/initiatives/roma>

En 1988 se inicia el Programa de Desarrollo Gitano por parte del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y se constata un incremento del 61% en el número de trabajadores y trabajadoras gitanas empleadas. Dentro del mismo programa, en 2008, se han financiado 110 programas en las diferentes áreas, siendo Andalucía (34), Galicia (16) y Extremadura (13) las Comunidades Autónomas con mayor número de proyectos financiados. En este programa se atendió a 136.691 usuarios, lo cual representa el 21% de la población gitana estimada. El 26% de estos usuarios fueron menores de 30 años y fueron un total de 21.572 familias gitanas vinculadas de una u otra forma a estos programas.

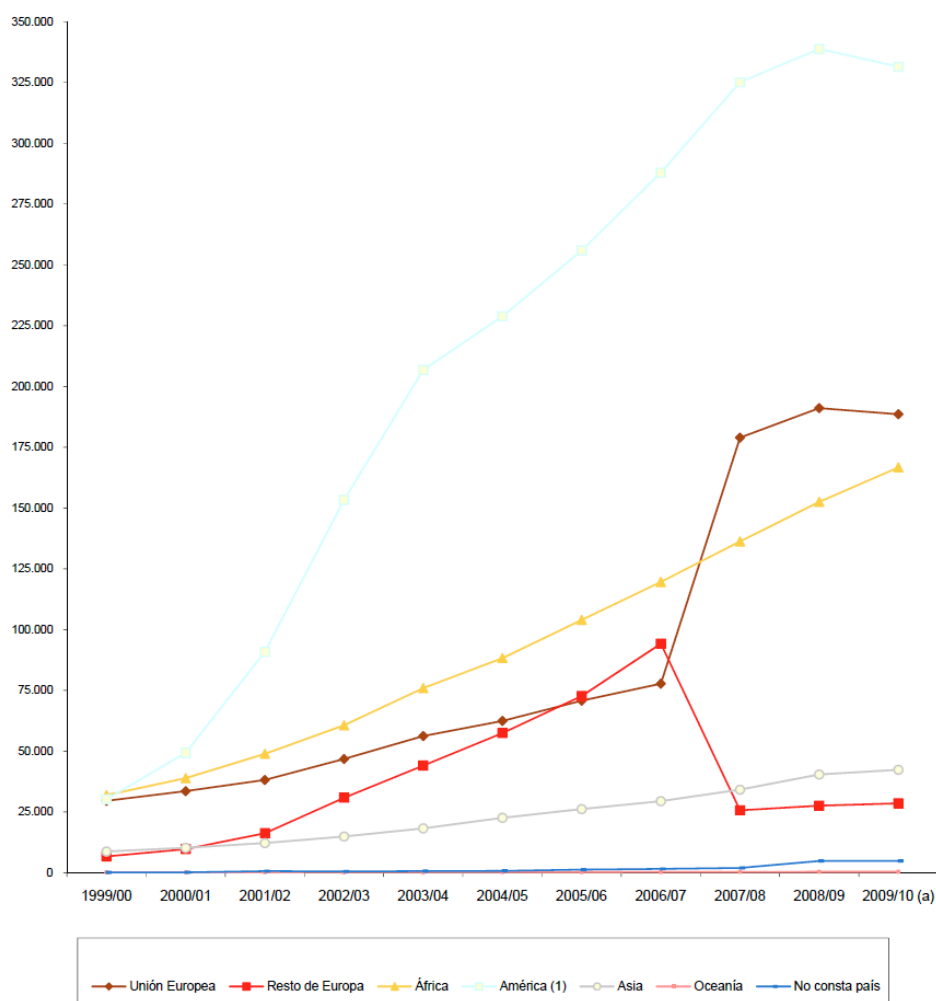
En 2005 se crea el Consejo Estatal del Pueblo Gitano (Real Decreto 891/2005) y en 2007 se pone en marcha la Fundación Instituto de Cultura Gitana. También en 2007 se forma el Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico, regulado por el Real Decreto 1262/2007 que protege los intereses y derechos de las personas gitanas. Otro informe, redactado en 2007 por el Ministerio de Vivienda, en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano, presenta un estudio sobre las condiciones de vivienda de las poblaciones gitanas. De acuerdo con este estudio, son entre 65,000 y 78,000 las personas gitanas en situación de infravivienda (Fundación Secretariado Gitano, 2009).

Los movimientos migratorios actuales desde la incorporación de Rumania y Bulgaria a la Unión Europea en 2007 ha supuesto un importante aumento de familias gitanas en los países de la Europa Occidental, incluida España. La población mayoritaria en España “acude a la falta de deseo de integrarse de este grupo como excusa, cayendo en un círculo vicioso sin final de exclusión al excluido” (Lorente y Alonso, 2006). La situación precaria y marginal de estas familias conduce a que los estereotipos hacia las personas gitanas, históricamente creados como se ha visto, sean reavivados y reafirmados, lo que da lugar a una mayor radicalización de las discriminaciones y rechazos para la población gitana en general (López Bustamante, 2005). La población gitana, española o extranjera, sigue siendo el colectivo social más rechazado por el resto de la sociedad (CIS, 2006).

Teniendo en cuenta que los últimos datos sobre la situación de la población gitana en España datan de 2008 (Memoria del Programa de Desarrollo Gitano del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad²⁶), no se sabe con exactitud cómo ha incidido la presencia de nuevas familias gitanas en España. Como indicativo del posible aumento de la población gitana en España contamos con el informe de septiembre de 2010 del centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2010).

Este informe muestra el incremento de matrículas de alumnos según su procedencia geográfica. El cambio brusco que se puede observar en las categorías “Resto de Europa” y “Unión Europea” coincide con la incorporación de Bulgaria y Rumania a la Unión Europea, con lo que se puede interpretar como un indicativo del índice de migraciones de familias provenientes de los países de reciente incorporación a la Comunidad Europea, siendo en su mayoría familias gitanas:

²⁶Disponible en [http://www.msps.es/politicaSocial/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/MEMORIA_GITANOS_2010.p](http://www.msps.es/politicaSocial/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/MEMORIA_GITANOS_2010.pdf)dfconsultado el 20 de agosto de 2011.



Cuadro5: Evolución de la presencia de alumnado extranjero.²⁷

Para dar respuesta a las necesidades de la población gitana, el Gobierno Español ha puesto en marcha un Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana para los años 2010-2012 (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010: 10). Este plan de acción propone:

²⁷ Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2011). *Evolución y situación actual del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2009-2010)*. Disponible en: <https://www.educacion.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1201>, consultado el 20 de agosto de 2011.

1. Profundizar y avanzar en el diseño de estrategias y acciones concretas encaminadas a mejorar la imagen de la población gitana, eliminar toda forma de discriminación y promover la igualdad de trato y la participación efectiva en la sociedad.
2. Llevar a cabo actuaciones específicas en aquellos ámbitos de intervención que se consideran prioritarios, para avanzar en conseguir el objetivo fundamental de favorecer el pleno ejercicio de los derechos y el acceso a bienes y servicios de la población gitana, con la participación y colaboración de los actores implicados en las diversas áreas.
3. Contribuir a impulsar la política europea a favor de la población gitana y participar en el desarrollo de la misma.

A nivel local se están llevando a cabo múltiples iniciativas apoyadas por estos programas y planes de las comunidades y ayuntamientos. En concreto en Palencia, donde se sitúa el presente trabajo de investigación, el Ayuntamiento y las diferentes consejerías, en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano, ha puesto en marcha iniciativas como el Plan Municipal de Minoría Étnica Gitana 2006-2009. La evaluación de este plan en uno consecutivo, en 2010²⁸, presenta únicamente el número de programas subvencionados y el nivel de participación de la población gitana en los mismos.

En este plan de 2010, también se menciona el fracaso escolar pero se explica que es “la infravaloración de la formación académica, la falta de hábito de escolarización en la adolescencia, donde se da la transición al mundo adulto (matrimonio, ocupaciones laborales, apoyo por parte de la mujer gitana al cuidado de hermanos o de propios hijos, ...) dificulta el mantenimiento dentro del sistema educativo”, con lo cual se culpabiliza al propio alumnado y se afianzan, una vez más, estereotipos.

De este recorrido desde los primeros datos históricos sobre las personas gitanas a nuestros días destaca un aspecto importante. Las políticas antigitanas de los gobiernos y de las actitudes de rechazo de las poblaciones ha afectado en mayor medida a aquellas familias y personas gitanas que tenían un contacto mayor con la sociedad no gitana, es decir, aquellas familias gitanas asentadas, alumnos y

²⁸Disponible en http://aytopalencia.es/fileadmin/2010/DOCUMENTOS/TABLON_ANUNCIOS/Plan_Mun._Minorias_Etnicas_2010-2013.pdf. Consultado el 20 de septiembre de 2010.

alumnas gitanos que atienden a diario las escuelas o las personas gitanas que trabajan dentro de la sociedad mayoritaria. Este dato, que a primera vista puede parecer carente de importancia, se muestra primordial en el proceso de creación de las identidades en las personas gitanas, y su identidad en oposición, como se presenta más adelante.

Una vez realizado este paseo por los datos que los estudios históricos ofrecen y las conclusiones que se pueden recoger de estos, se presenta a continuación otro grupo de estudios, que si bien en principio estuvieron estrechamente ligados a los estudios históricos, hoy forman un grupo de trabajos con objetivos y metodologías específicas.

1.2. Estudios Lingüísticos

Los estudios lingüísticos centrados en el estudio de la población gitana fueron los pioneros, como se ha señalado en el apartado anterior, en el intento de sugerir el origen de las comunidades gitanas y su devenir geográfico en la historia. Por ello, muchos de los autores y autoras mencionadas en el apartado anterior también forman parte de los estudios considerados lingüísticos. Además, existen otros trabajos centrados en el estudio de las lenguas o dialectos que actualmente se hablan en las diferentes comunidades gitanas dispersadas por el mundo.

La lengua romaní, la lengua considerada propia de los y las gitanas del mundo, está presente en una mayor o menor proporción, en todos los países de Europa. Su estudio ha sido especialmente complicado debido a que, desde el inicio del contacto con otras lenguas europeas, los gitanos y gitanas se mantuvieron recelosos a que ninguna persona no gitana estudiara, hablara, escribiera o enseñara el romaní (Bakker, 2001). Esto puede deberse a que durante las épocas de persecuciones, su lengua era un instrumento de supervivencia con el que poder comunicarse sin ser entendidos. Actualmente, y debido a las persecuciones e intentos asimilacionistas violentos del oeste europeo, el número de personas gitanas que hablan el romaní en países como España, Portugal o el Reino Unido es menor del 1% de la población

gitana de cada uno de los países (Bakker, 2001). Frente a estos porcentajes, contrasta los de países como Albania (95%), Macedonia, Chipre, Estonia, Grecia, Letonia o Noruega (90%), o la República Checa y Hungría (50%).

Desde la facultad de Lenguas, Lingüística y Culturas de la Universidad de Manchester se ha elaborado un proyecto para el estudio de la lengua y la lingüística romaní²⁹. Una de las áreas de estudio recoge un listado de referencias históricas a la lengua romaní. La primera documentación escrita sobre el romaní data de 1542, cuando Andrew Borde publica una traducción al inglés de 13 frases en romaní y las titula “Egipt Speche”³⁰. En 1565, otra traducción, esta vez al dialecto de la baja Alemania, realizada por Johan van Ewsum es titulada “Clene Gijpta Sprake”³¹. En 1597, Bonaventura Vulcanius realiza una traducción al latín vulgar con el título “De Nubianis erronibus, quos Itali Cingaros appellant, eorumque lingua”³².

La primera reseña sobre las poblaciones gitanas de los Balcanes se encuentra en 1668, cuando el explorador otomano Evliya Çelebi, en su libro de viajes, incluye un capítulo sobre los gitanos con ejemplos de su lengua. En 1691, Job Ludolf publica en Alemania un listado de palabras en romaní. También en Alemania, aparece el Glosario Waldheim, en el que se incluyen una serie de palabras bajo el epígrafe de “Lengua Gitana” dentro de las recogidas en un orfanato de Saxony en Alemania. En España, alrededor de 1750, el Marqués de Sentmenat, publica en Cataluña el primer vocabulario con palabras en romaní y su traducción al castellano (Adiego Lajara, 2002).

Durante los años 1776 al 1787 se sitúan los estudios que propusieron un enlace entre las lenguas de las comunidades gitanas aparecidas en Europa central y Occidental y las lenguas de las comunidades del norte de la India. Entre 1844 y

²⁹ Ver <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/index.html>

³⁰ Forma inglesa arcaica de ‘speech’ (habla).

³¹ “El habla del Pequeño Egipto”

³² Sobre la lengua de esos que los italianos llaman Cíngaros, que son erróneamente tenidos por Nubios”

1845, August Pott publica la primera comparativa histórica de la gramática romaní. En 1888, “The Gypsy Lore Society” es fundada en el Reino Unido y con ello se inicia la publicación de una revista periódica con el objetivo de ser la plataforma de difusión de la población gitana y su lengua en el mundo académico. En la primera década del siglo XX, se comienzan a abrir escuelas en la Unión Soviética donde se imparten clases en romaní y se publican materiales didácticos en esta lengua.

En 1926, John Sampson publica el libro “El dialecto de los Gitanos de Gales” en el que recoge tanto la gramática como el vocabulario del dialecto usado y que actualmente ha desaparecido. También, en 1926, Ralph Turner publica un artículo sobre la posición de la lengua romaní dentro de las lenguas indo-arias. Durante el holocausto nazi aparecen intentos por estudiar los dialectos gitanos para buscar una conexión genética a su supuesta tendencia criminal y parece ser que ningún lingüista reconocido participó en estos estudios (Zimmermann, 2001).

Entre 1963 y 1969 se completan las primeras tesis doctorales sobre la lengua romaní, predominantemente en la Unión Soviética. En 1971, tiene lugar un congreso mundial romaní donde se discute la posibilidad de estandarizar y unificar la lengua romaní a nivel internacional, para lo que se considera esencial desarrollar su versión escrita. En 1979, Ian Hancock edita la primera colección dedicada a la lingüística romaní titulada “Sociolingüística Romaní”. La primera normativa gramática de la lengua romaní es publicada en 1980 en la antigua República Yugoslava de Macedonia. En 1986 se organiza en Sarajevo la primera conferencia sobre “Cultura y Lengua Romaní” que aglutina a académicos de todo el mundo interesados en la creación de una lengua Romaní estandarizada.

En 1990 comienza el primer título universitario sobre Estudios Romaníes en la Universidad Charles de Praga. En 1992, se reconoce el romaní como una de las lenguas minoritarias en Finlandia, Austria y la República de Macedonia. Este movimiento de reconocimiento se ve reforzado por el Consejo de Europa al incluir subvenciones para la investigación y formación de traductores (Recomendación

1203 de la Asamblea Parlamentaria, 1993³³). La década desde 1993 a 2003 se inicia con el primer congreso internacional de lingüística dedicado a la lingüística romaní (Hamburgo, 1993). A su vez, esta década se caracteriza por la intensidad en el número de publicaciones relativas a las lenguas usadas en las comunidades gitanas. Conferencias internacionales se suceden en Ámsterdam (1994), Praga (1996), Manchester (1998), Sofía (2000), Praga (2006) y San Petersburgo (2008). Son más de 2500 libros y artículos los que desde 1668 se han dedicado al estudio de las lenguas gitana y sus variantes (Bakker y Matras, 2003).

Actualmente, dentro del Marco Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa, en colaboración con lingüistas, educadores y activistas comunitarios, está trabajando en la construcción de un currículo romaní para su implementación en las escuelas de toda Europa. En esta línea, en 2008, se ha publicado una serie de documentos como el Marco de Referencia para el Currículo Romaní³⁴. Redactado por profesorado del Trinity College en Dublín con la colaboración del Foro Europeo Romaní y el gobierno de Finlandia, este currículum presenta los posibles contenidos para trabajar en lengua romaní en las escuelas (Little y Simpson, 2008). Los materiales de apoyo y guías del profesorado proveen información muy interesante que desafortunadamente no se encuentra traducida al castellano ni adaptada a la realidad cultural y geográfica de las familias gitanas españolas o asentadas en España.

Existen varias particularidades que distinguen a la lengua romaní. La primera y más importante es que se trata de una lengua de tradición oral. Esto, unido a la dispersión geográfica de los grupos de familias gitanas, la falta de contacto entre los mismos, y la influencia de las lenguas de la zona donde habitasen, ha provocado el desarrollo de múltiples dialectos mutuamente ininteligibles. Otra característica

³³ Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006IP0244:ES:HTML>

³⁴ Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/minorities_romani_en.asp

importante es que estos dialectos han carecido de un soporte escrito³⁵. En la actualidad, en los encuentros internacionales y documentos representativos de la comunidad gitana internacional, se utiliza un dialecto universal y una transcripción al leguaje escrito del mismo. Este dialecto estandarizado actúa como seña de los movimientos reivindicativos gitanos, como se presentará más adelante.

En España, el dialecto internacional romaní es usado por menos del 1% de la población gitana del país. Esta forma estandarizada es tan sólo conocida por unos pocos intelectuales gitanos y algunos de los nuevos inmigrantes provenientes de los países del centro y este europeo. Por el contrario, el contacto histórico durante más de 500 años entre el romaní y las lenguas de la península ha dado lugar a un dialecto particular de la península ibérica denominado “caló” o “kaló”.

El estudio de los dialectos caló ha estado “inevitablemente unida[s] al estudio del flamenco” y de la cultura gitana en general (Buzed, 2008: 500). En 1841, George Borrow publicó un controvertido estudio sobre el romaní español en su libro “Los Zincali: los gitanos de España” (Adiego Lajara, 2006: 23). Tres años después, el primer diccionario caló fue publicado y editado por Enrique Trujillo en Sevilla.

Sin embargo, también dentro del caló se pueden encontrar diferentes dialectos que atienden a la zona geográfica de España y los dialectos o lenguas de la nación que existían. En 1870, Francisco Quindalé publica un resumen de la “gramática gitana” y un diccionario caló-castellano (1870). También el kaló-catalán ha sido estudiado por autores como Jean-Paul Escudero e Ignasi-Xavier Adiego Lajara y el gobierno autonómico de Andalucía ha publicado una gramática sobre una variedad de caló de la zona (Plantón García, 1993).

El caló de la península, con sus diferentes dialectos, ha tomado fundamentalmente la gramática de la lengua de la zona e introducido vocablos y formulas heredadas del romaní. Una versión estandarizada llamada romanó-kaló es a veces usada para

³⁵ Aparte de las transcripciones fonéticas que cada lingüista ha usado para ilustrar sus estudios sobre los diferentes dialectos.

imprimir documentos oficiales en España, como la constitución española. Sin embargo, a pesar de los intentos desde la Unión Romaní para la difusión del dialecto internacional y nacional, esta lengua no es usada para la comunicación real entre los gitanos y gitanas españoles.

Dentro del estudio de la lengua usada por las comunidades gitanas podemos encontrar diversas perspectivas dependiendo del objetivo y del objeto de estudio. Atendiendo al objetivo de estudio, encontramos aquellos trabajos que buscan la regularización y la estandarización de la lengua para elevar su estatus de dialecto a lengua oficial y lograr así una herramienta más en la reivindicación del reconocimiento nacional e internacional de la comunidad gitana. Este grupo de estudios serán presentados dentro del apartado de estudios reivindicativos.

Además encontramos investigaciones que se centran en la descripción de la realidad y prácticas lingüísticas dentro de las comunidades con población gitana. Así por ejemplo, se puede encontrar un importante número de trabajos centrados en el estudio de las palabras de procedencia romaní usadas dentro de la gramática y el léxico de las lenguas de los países donde residen (Bermejo Salamanca, 1997; Ropero Núñez, 1984, 1999; Adiego Lajara, 1998, 2002, 2005, 2006; Buzek, 2006). Por otra parte, trabajos como los de Mercedes Román Fernández(1995) y Jesús Gutiérrez López (1997) añaden al estudio de la lengua caló aspectos gramaticales y textuales.

Cada día tiene mayor presencia en España la perspectiva centrada en los aspectos sociales de la lengua, es decir, su uso en situaciones de interacción social, conjugando la sociolingüística, la psicolingüística y la pragmática. Entre estos trabajos cabe destacar Juan José Bueno Aguilar (1993), David Poveda (2002, 2003), y Virginia Unamuno (1997, 2003). Por su importancia para el presente trabajo de investigación estos trabajos se analizan a continuación con más detenimiento.

Bueno Aguilar (1993) realiza un estudio etnográfico de narraciones para analizar las diferencias entre los usos del lenguaje del alumnado gitano y el alumnado no gitano. Parte de la teoría de Basil Bernstein (1971) para defender que las formas de

comunicarse de los alumnos y alumnas gitanas no son deficientes, sino diferentes al modelo normalizador instaurado en las escuelas. A través de grabadoras magnetofónicas y de un registro para documentar los elementos no verbales, Bueno Aguilar busca analizar y comprender las particularidades de la infancia gitana frente al resto del alumnado de la sociedad mayoritaria. Se trata de un estudio interesante desde el punto de vista lingüístico, pero contradice las teorías no-deficitarias debido al claro etnocentrismo del análisis. Sirva de ejemplo la afirmación: “ello les hace ver los cuentos de una forma muy distinta a la lógica y normal, ellos las observan desde la incoherencia” (153).

David Poveda (2003) también presenta y describe diferencias entre el alumnado gitano y el no-gitano. Poveda parte de los estudios sociolingüísticos iniciados por William Labov sobre la comunidad afroamericana en Filadelfia y de los planteamientos narrativos de Jerome Bruner, para ofrecer un estudio de caso de las narraciones de un niño gitano. Poveda estudia estas narraciones para discernir el modo de construir su mundo a través del lenguaje. Las conclusiones muestran diferencias en la práctica de la comunicación, como, por ejemplo, una mayor tendencia a la construcción de las conversaciones de forma colectiva y no por turnos y el hecho de que el niño gitano se exprese sin mediar el permiso previo de un adulto.

Es importante reseñar que para el análisis, Poveda utiliza modelos comunicativos anglosajones en la concepción de los turnos de palabra para establecer estas comparaciones y no la cultura mayoritaria de la escuela donde se encuentra el alumno. Además no se tiene en cuenta la influencia que el género de los interlocutores puede tener en el intercambio lingüístico. Se utiliza el estudio de caso de un niño varón conversando con un adulto varón no gitano, para generalizar ciertos comportamientos a toda la población infantil gitana.

Virginia Unamuno utiliza también la etnografía, junto con el análisis conversacional y la sociología de la interacción, para presentar un trabajo pionero y muy enriquecedor de las prácticas discursivas en las escuelas y de cómo estas crean y mantienen

unos referentes interpretativos diferentes con los que profesorado y alumnado representan y entienden la realidad que viven en los centros. En su trabajo se pone de manifiesto como “el imaginario simbólico” (2003: 41) del profesorado sustenta una práctica comunicativa “legitimada desde ideología del déficit” (65). Unamuno defiende que la práctica comunicativa sustentada en el imaginario que comparte el profesorado evita que se cuestionen las prácticas pedagógicas de los centros y que con ello se mantenga la situación de no inclusión de aquellos alumnos y alumnas que no pertenecen a la sociedad mayoritaria.

Los estudios lingüísticos presentados en este apartado ofrecen una serie de conclusiones y ponen de manifiesto limitaciones de los datos recogidos hasta el momento. Entre las conclusiones, cabe destacar que el lenguaje ha constituido una importante seña de identidad y cohesión grupal dentro de las familias gitanas y que por ello se muestra necesario recoger más datos sobre el uso del lenguaje. Entre las limitaciones que se infieren de estos estudios destaca la necesidad de mantener una visión de la diferencia como idiosincrasia de un grupo social, no como carencia. Además, se presenta imprescindible la inclusión del género como constructo social que influye en la interpretación de las interacciones sociales y en las reglas que rigen las mismas. Estos tres elementos, lenguaje como instrumento de mantenimiento de la cohesión grupal, diferencia y no carencia, y perspectiva de género forman parte intrínseca de este trabajo de investigación.

Después de presentar los trabajos históricos en los que se ha visto como se ha creado una consciencia de grupo discriminado, y los trabajos lingüísticos donde se han apuntado la necesidad de estudiar el lenguaje desde la diferencia y con perspectiva de género, se presentan los estudios políticos o reivindicativos. Estos estudios permitirán ofrecer importantes datos sobre la realidad ideológica que se encuentra disponible para las mujeres gitanas de este estudio.

1.3. Escritos Políticos o Reivindicativos

Los escritos políticos o reivindicativos tienen por objetivo crear un soporte público y académico que permita la reivindicación de los derechos de los gitanos y gitanas a nivel internacional y en cada país de residencia. Este soporte se cimenta en la idea de que su peso como grupo de presión precisa de una visibilidad y una cohesión como grupo diferenciado de otros grupos sociales y naciones.

En este sentido, en nuestro país destacan los trabajos realizados por Juan de Dios Ramírez Heredia (1972, 1988), Trinidad Muñoz Vacas (2006), Joaquín López Bustamante (2005, 2006), Nicolás Jiménez González (1998a, b, 2002a, b), y Juan Manuel Montoya (1993, 2005) entre otros, junto con las campañas y trabajos promovidos por diferentes movimientos asociativos, entre los que destacan el Instituto Unión Romaní y la Fundación Secretariado Gitano. A nivel internacional destacan Thomas Acton (1974) e Ian Hancock (1987, 2002) y la Organización Internacional Romaní.

Los argumentos que esgrimen estos escritos forman parte de lo que se conoce como “política de la identidad”³⁶ por la que los grupos sociales marginados u oprimidos usan su idiosincrasia para diferenciarse y crear una plataforma desde la que ejercer presiones políticas (Dunn, 1998). Esta idiosincrasia se pone de manifiesto en un abundante uso del pronombre “nuestro/a”. Nuestra lengua, nuestras leyes, nuestras costumbres, nuestra historia, nuestra cultura, nuestras tradiciones, nuestra moral, etc. aparecen de forma constante en estos escritos, producidos por personas que se consideran y son consideradas gitanas.

Esta defendida idiosincrasia se lleva a un primer plano por encima de las diferencias dentro del grupo (contextos políticos, diferencias sociales, diferencias geográficas, diferencias de género) y se conforma una identidad que permite hacerse visible para poder plantear reivindicaciones como grupo en las esferas internacionales. Este

³⁶Traducción propia de: “Identity Politics”

movimiento de lucha basado en una idiosincrasia específica gitana es lo que Tomás Acton llamó Nacionalismo Romani³⁷(1974). Un especial interés por la historia, la lengua y las tradiciones mantenidas a lo largo del tiempo pueblan estos escritos en el proceso de construcción de una identidad común transnacional y atemporal (Belton, 2005).

Los esfuerzos de autores, como Thomas Acton (1974) e Ian Hancock (2002) entre otros, han tenido como resultado que el pueblo gitano haya sido reconocido a nivel internacional como miembro independiente dentro de la Organización de Naciones Unidas (ONU), con bandera e himno propios y una creciente participación en los procesos legislativos. Esto ha supuesto, entre otras cosas, una mayor presencia en las partidas presupuestarias de cada uno de los países integrantes en la ONU.

En España, Juan de Dios Ramírez Heredia destaca como el primer y más influyente gitano de la democracia española. Periodista y abogado, primer doctor honoris causa gitano en el mundo, fue miembro del Parlamento español y en la actualidad actúa como representante del Gobierno Español ante el Consejo de la Unión Europea para asuntos de Racismo, Xenofobia y Extranjería y es miembro del Consejo de Administración del Observatorio Antirracista de la Unión Europea.

En sus pretensiones de crear una conciencia colectiva gitana, Ramírez Heredia ha dedicado y dedica grandes esfuerzos al reconocimiento, enseñanza y uso de la lengua romaní en España y a nivel internacional (1972, 1988). Esta faceta se plasma en la revista *I Thatchipen* que preside. Esta revista se puede considerar el soporte privilegiado para la creación, descripción y mantenimiento de la identidad común gitana y la defensa de su idiosincrasia:

(...) sólo en la medida en que reafirmemos nuestra conciencia de pueblo con una historia definida, con unas costumbres peculiares y con una cultura única, estaremos en el mejor camino para defender nuestros derechos y exigir el respeto que merecemos. La verdadera motivación que empuja a la mayoría de los gitanos comprometidos con el futuro de nuestra

³⁷ Traducción propia de "Romani Nationalism"

comunidad es el deseo de reafirmar nuestra identidad colectiva como pueblo, portador de una cultura y una historia comunes (Ramírez Heredia, 2002).

Ramírez Heredia defiende esta identidad gitana singular como independiente de las diferencias materiales, temporales, sociales, de origen y de lengua: “Simplemente se es gitano o no se es. (...) Y se es gitano se hable o no el romanó, o se conozca o no la bandera gitana.” (Ramírez Heredia, 2005b: 41). El hecho de ser diferentes y el derecho a mantenerse como tal sólo puede ser garantizada, según Ramírez Heredia, a través de la participación política en las urnas.

En 1999 se fundó el Partido Nacionalista Caló, con Mariano Fernández Jiménez como secretario general. Sin pretensiones nacionalistas pero sí reivindicativas, en 2004 se funda Alianza Romaní con sede en Extremadura siendo secretario general Agustín Vega Torres. Sin embargo ambos partidos no han conseguido apoyo suficiente que se tradujera en representación política parlamentaria. Tampoco existen actualmente diputados o diputadas gitanas en los órganos de decisión del Estado español.

Otro autor reivindicativo destacado en nuestro país es Antonio Torres Fernández (1987, 1991). Sus escritos defienden abiertamente que la comunidad gitana es una nación por encima de las naciones reconocidas oficialmente. Torres Fernández afirma que es muy difícil para los gitanos y gitanas seguir dos voluntades soberanas, la de la nación gitana y la del Estado Español, ya que a veces se contradicen, por lo que es necesario plantearse la posibilidad de un “Estado Gitano” (1987: 58).

El mayor núcleo de presión de la agenda política gitana lo ejercen las asociaciones a nivel local y nacional. La mayor agrupación de asociaciones gitanas la compone la Unión Romaní, presidida por Ramírez Heredia. Por otro lado, la asociación con mayor peso (y apoyo nacional e internacional) en España es la Fundación Secretariado Gitano (FSG). A través de sus publicaciones, la FSG ejerce una influencia primordial en España para el conocimiento de las realidades y culturas gitanas y el respeto a su singularidad como forma de enriquecer el conjunto de la sociedad española.

Desde el FSG, se han llevado a cabo campañas como “Tus Prejuicios Son Las Voces de Otros³⁸” (FSG, 2008) que tienen por objetivo la lucha contra la discriminación como base para poder garantizar una igualdad de oportunidades. La última campaña “De Mayor Quiero Ser...” ha sido la primera desarrollada dirigida hacia las familias gitanas. Por medio de una “furgoneta de sensibilización transformada en estudio fotográfico” se ha intentado sensibilizar a las familias gitanas de la importancia de la educación formal a través de los sueños de sus hijos e hijas (FSG, 2010). Además de incidir en las familias, al visibilizar estos sueños en forma de fotografías, se ha pretendido llamar la atención de las administraciones públicas y del conjunto de la comunidad educativa para que impulsen políticas y medidas que palien la situación de desventaja de la comunidad gitana.

Los movimientos migratorios desde los países del este europeo hacia el occidente, han supuesto que la minoría más numerosa de Europa se haya hecho más visible a nivel social, pero también a nivel político, ya que el número absoluto y relativo de las personas gitanas en la Unión Europea se ha incrementado notablemente. En los próximos años podremos ver si este aumento en el número absoluto de personas gitanas se transforma en un incremento de su poder político a nivel nacional e internacional.

Además de esta vertiente reivindicativa que se puede considerar general, en España existe otra que se centra en las reivindicaciones propias de las mujeres gitanas. Estos escritos comparten su esencialismo con los escritos reivindicativos generales. Por ello se habla de “la mujer gitana” y no “las mujeres gitanas” para acentuar la idiosincrasia y diferenciación con otros grupos como el resto de las personas no gitanas o el resto de los varones gitanos. Estas reivindicaciones se han visto impulsadas por el asociacionismo dirigido por y para mujeres gitanas que durante la década de los 90 se desarrolló en España (Giménez Adelantado, 2008). Una mayor

38 <http://www.gitanos.org/conocelos/web/>

profundización en este tipo de escritos se mostrará en el apartado de los estudios sobre mujeres gitanas.

Se puede decir que los logros de los grupos de presión gitanos han sido considerables y tanto gobiernos como organizaciones internacionales están llevando a cabo programas y proyectos de actuación. Organizaciones como el Banco Mundial ha publicado un informe sobre la situación social y educativa de los y las gitanas (Ringold, 2000). La UNESCO ha cofinanciado programas y la fundación SOROS y el Instituto Open Society han apoyado numerosos proyectos dirigidos a las comunidades gitanas (Bakker y Rooker, 2001) y proyectos dirigidos exclusivamente al desarrollo de las mujeres gitanas en Europa³⁹. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) a través del alto comisionado para las minorías nacionales, ha redactado importantes informes sobre la situación de los gitanos y gitanas en los países que pertenecen a la OSCE⁴⁰ que también hace especial hincapié en la especificidad y especial apoyo que las mujeres gitanas precisan⁴¹.

A pesar de los logros que los escritos y movimientos reivindicativos han conseguido hasta la fecha, las reivindicaciones continúan ya que como los informes confirman, la situación está muy lejos de que pueda considerarse buena. Además, situaciones como las expulsiones llevadas a cabo por varios miembros de la Unión Europea (Francia), o la creación de registros y controles especiales para los y las gitanas (Italia) avivan aún más la necesidad de voces reivindicativas que aboguen por el derecho a “subsistir y no renunciar a ser lo que somos” (Ramírez Heredia, 2005b: 37).

Las conclusiones que se despliegan de estos estudios son esenciales para el trabajo de investigación presente. Estos trabajos han creado un sustrato ideológico a la

³⁹<http://www.soros.org/initiatives/roma/focus/romani-women>

⁴⁰ El informe referente a la situación en España ha sido presentado en el apartado sobre los estudios históricos al hacer referencia a la situación actual de las familias gitanas en España (Gil-Robles, 2005).

⁴¹ http://www.europarl.europa.eu/news/public/focus_page/008-80686-195-07-29-901-20100714FCS78876-14-07-2010-2010/default_p001c010_es.htm

identidad diferenciada que produjeron los años de persecución indiscriminada sufridos. Estos escritos son esenciales en el momento actual, ya que son el origen de movimientos ideológicos que influyen en las opciones interpretativas que usan las mujeres gitanas participantes en este estudio. La idea de una identidad esencialista y diferenciada que debe ser defendida y vivida con orgullo será fundamental para entender los cambios que se están produciendo en los esquemas interpretativos de las mujeres gitanas.

1.4. Estudios sobre Educación

Como se presentó anteriormente, la situación educativa del alumnado gitano es la mejor que se ha conocido desde la generalización de la educación obligatoria en España (Abajo Alcalde y Carrasco Pons, 2006b). A continuación se ofrecen algunos de los datos más importantes recogidos por la FSG sobre la situación del alumnado gitano en los niveles de Educación Primaria (Fundación Secretariado Gitano, 2002) y Secundaria (Fundación Secretariado Gitano, 2006):

Primaria:

- Normalización del alumnado gitano en el acceso a la escuela: 90,76%.
- Normalización en el nivel curricular exigido: 70,00%.
- Normalización en su relación social en el aula: 57,10%.
- Normalización en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares: 67,11%.
- Normalización en la participación de la familia en la escuela: 43,00%.
- Normalización en la consecución del derecho a la diferencia: 48,12%.

Secundaria:

- Del alumnado gitano que comienza 1º de la ESO, aproximadamente, un 80% abandona esta etapa antes de finalizar el último curso.
- Los mayores índices de abandono se dan en los chicos, sobre todo en los primeros cursos.

- Las alumnas gitanas abandonan, particularmente, en el paso de primaria a secundaria.
- El 31,9% del alumnado gitano aprueba todas las asignaturas, frente al 58,1% del alumnado no gitano.
- El 39% del alumnado gitano asiste a programas de educación compensatoria, frente al 14% del alumnado no gitano.
- El 68,4 % de las niñas y los niños gitanos tiene un desfase curricular de más de dos años, frente al 25,8% de los niños y niñas no gitanos.
- Las alumnas gitanas escolarizadas están desarrollando mejores procesos educativos que los chicos gitanos.
- La población gitana sin estudios representa el 57,6% en mujeres y el 58,8 en hombres. En cuanto a la población joven analfabeta, las mujeres son el 16,4% y los hombres el 9,6%.

Si se entiende el éxito educativo como “la reducción del abandono escolar, la finalización de la educación secundaria posobligatoria y la participación en la educación superior ya sea universitaria o no universitaria (Commission of the European Communities, 2006⁴²), la situación del alumnado gitano es con diferencia peor que la del resto de la población española, ya que a pesar del alto índice de escolarización en Educación Primaria existe un importante número de abandonos (Abajo Alcalde, 1997) y todavía tan sólo el 1% de los gitanos y gitanas españolas, acceden a estudios universitarios (Fundación Secretariado Gitano, 2006: 11).

Teniendo en cuenta que el “éxito educativo es crucial para aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión” (CREA, 2010: 17), muchos han sido los autores y autoras que han ofrecido análisis y propuestas para mejorar esta situación. Entre las razones que puedan explicar los niveles inferiores de éxito escolar del alumnado gitano se han propuesto las siguientes:

⁴²Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf. Consultado el 10 de septiembre de 2010.

- Organización excluyente del centro y del aula.
- Bajas expectativas del profesorado.
- Falta de identificación con la institución educativa.
- Falta de “sintonía cultural”.
- Aceptación de estereotipos culturales que excluyen.

A continuación se explican cada una de estas razones, junto con los escritos que han trabajado o trabajan en el estudio de las mismas y las conclusiones que se despliegan.

Organización excluyente del centro y del aula

En la investigación llevada a cabo por el CIDE en 1999 se muestra que alrededor de un 50% del alumnado en programas de compensatoria pertenece a la población gitana (p. 212). Esto supone una clara sobrerrepresentación si se tiene en cuenta que la población gitana representa el 1% de la población general española. Datos más recientes (Sordé i Martí, 2006) presentan que el alumnado gitano sigue estando sobrerrepresentado en las aulas y escuelas de educación especial.

Estas aulas, que suponen una separación del alumnado gitano del resto de los compañeros y compañeras de aula, dedican un mayor número de horas a manualidades, la expresión o las habilidades sociales (CREA, 2010), lo cual supone una limitación de las horas de instrucción con respecto al resto del alumnado. Además, teniendo en cuenta que una buena y continuada relación con los compañeros y compañeras de aula se ha mostrado como un factor que favorece el éxito escolar de gitanos y gitanas (Abajo Alcalde y Carrasco Pons, 2006a) parece poco probable que la separación en aulas especiales sea la opción más acertada. De hecho, esta práctica se ha mostrado inútil para recuperar el nivel con respecto al resto del alumnado (Commission of the European Communities, 2006) y, hasta el momento tan sólo suponen una forma de segregar al alumnado gitano del resto y mantener las diferencias.

Bajas expectativas del profesorado

El profesorado no es inmune a los prejuicios que se han creado históricamente sobre los gitanos y gitanas. El conocido estudio que Tomás Calvo Buezas realizó en 1989 mostró las fuertes actitudes de rechazo que el profesorado manifiesta hacia los y las gitanas. Quince años después, parece ser que “sigue habiendo un fuerte recelo, rechazo y odio contra los gitanos, habiendo crecido en estos [últimos] 25 años” (Calvo Buezas, 2005). En la misma línea, otro estudio muestra como un 28% del profesorado “manifiesta una clara discriminación frente a los gitanos” (Muñoz Sedano, 2005).

Debido a la fuerza de las “profecías autocumplidas” (Merton, 1968), las bajas expectativas del profesorado suelen potenciar la exclusión del alumnado gitano (CREA, 2010) lo que produce importantes consecuencias hacia el futuro académico del alumno o alumna gitana (Commission of the European Communities, 2006). La existencia de ejemplos de éxito educativo que nos muestra José Eugenio Abajo Alcalde y Silvia Carrasco Pons (2006a) pone de manifiesto la necesidad de la figura de un profesor o profesora con altas expectativas hacia su éxito escolar como requisito imprescindible.

Falta de identificación con la institución educativa

Las familias gitanas han experimentado durante 500 años de historia un indiscriminado rechazo de la sociedad mayoritaria que aún se mantiene en la actualidad. Este sentimiento de rechazo provoca que las familias gitanas se acerquen a las escuelas con recelo y extrema vigilancia, lo cual impide la cooperación necesaria. Se ve en las escuelas, la representación de la sociedad misma que los rechaza y, desafortunadamente, son aquellos alumnos y alumnas gitanas que permanecen en las escuelas las que más sufren del ambiente hostil que las demás familias y el profesorado puede crear en las escuelas.

Esta falta de identificación se ve reforzada por la invisibilidad de los gitanos y gitanas en los libros de texto que se utilizan en las escuelas. Esta invisibilidad en los

materiales curriculares ha sido estudiada de forma profusa. Destacan los trabajos de Calvo Buezas (1996), Alegret Tejero (1993), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y sobre todo el más reciente realizado por la Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECGit) (2004)⁴³. En estos estudios se presentan importantes datos que muestran que “los gitanos siguen sin existir en los libros de texto” (AECGit, 2004).

De entre los 208 libros de texto analizados en este estudio, tan sólo se han encontrado 6 referencias con suficiente contenido para ser consideradas (de las 18 referencias explícitas totales) y tan sólo 2 pueden considerarse que presentan de forma positiva a los y las gitanas. Las referencias (18) al tema gitano, de forma general se caracterizan por (AECGit, 2004):

- Seguir utilizando el término raza y no etnia o grupo social.
- Se presentan las costumbres gitanas como algo antiguo, atrasado. No se usa el término “cultura” para referirse a estas costumbres.
- Se les considera parte del grupo social de extranjeros o inmigrantes, sin hacer referencia a la pertenencia a una comunidad regional o local.
- Se les incluye dentro del grupo social de marginados o en situación de riesgo social.

Falta de sintonía cultural

Algunos autores explican la falta de éxito escolar de alguna parte del alumnado gitano por las diferencias culturales entre aquello que se considera cultura gitana y la cultura dominante de las escuelas españolas. Esta diferencia produce una falta de “sintonía cultural” (Lluch, 2005) que supone que el alumnado gitano vea deslegitimada su forma de entender e interactuar con el medio. Esta deslegitimación limita sus posibilidades de entablar enlaces afectivos en el entorno escolar, y desarrollar una identidad saludable en un medio que se percibe como hostil y que les coloca en una situación de desventaja de acceso al currículo.

⁴³ Disponible en <http://aecgit.pangea.org>, boletín número 23.

Aceptación de estereotipos culturales que excluyen

En general, el profesorado percibe a los alumnos y alumnas culturalmente diferentes como un problema añadido a las demás individualidades que deben atender (Muñoz Sedano, 2005). Particularmente, culpabilizan a las familias o la supuesta cultura gitana de eludir responsabilidades sobre la falta de éxito educativo del alumnado gitano (CREA, 2010). Como se presentó anteriormente, incluso organismos encargados de velar por la igualdad de oportunidades, usan estos estereotipos para justificar la ausencia de prácticas de mejora por parte de las escuelas. En el plan municipal de Palencia para los años 2010-2013 se hace una valoración del anterior plan y se declara que:

La infravaloración de la formación académica, la falta de hábito de escolarización en la adolescencia, donde tradicionalmente se da la transición al mundo adulto (matrimonio, ocupaciones laborales, apoyo por parte de la mujer gitana al cuidado de hermanos o de los propios hijos,...) dificulta el mantenimiento dentro del sistema educativo. A eso se añade un alto índice de fracaso escolar que produce un efecto negativo hacia lo académico; también confluye la percepción negativa de utilidad de dichos estudios de cara a la inserción laboral por parte de las familias de la comunidad gitana. (Ayuntamiento de Palencia, 2010: 6)

Estos estereotipos que se mantienen y utilizan en las escuelas y que son apoyados por los medios de comunicación y organismos públicos excluyen al alumnado gitano de las mismas oportunidades y expectativas que se tienen con el resto del alumnado.

Debido a la organización exclusora de las escuelas, las bajas expectativas del profesorado, la falta de identificación con la institución educativa y la falta de sintonía cultural y visibilidad, junto con la aceptación de estereotipos negativos, la situación del alumnado gitano no puede calificarse de garantizar una igualdad de oportunidades. Para anular alguna de estas razones de desventaja educativa, se han elaborado diferentes propuestas que se presentan a continuación.

1.4.1 Propuestas educativas

Las propuestas educativas que se han llevado a cabo en España para lograr mayores niveles de éxito educativo del alumnado gitano se pueden agrupar en tres perspectivas. Por un lado, aquellas propuestas que se sustentan en la idea del “déficit cultural” del alumnado gitano. Por otro lado, aquellas centradas en la falta de sintonía cultural entre la cultura gitana y la cultura de las escuelas. Por último, una perspectiva más radical que llama al cuestionamiento de la propia cultura de la escuela y de la sociedad.

La primera perspectiva, enraizada teóricamente en el conductismo, es la más extendida a nivel práctico en España dentro de lo que se conoce como los programas de Educación Compensatoria. La Educación Compensatoria ha sido definida como:

[L]a inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrecen la enseñanza normal (Flaxman, 1985: 887).

La Educación Compensatoria en España, ordenada por el Real Decreto 299/1996 y desarrollada por la Orden del 22 de julio de 1999 no supone una inclusión adicional o refuerzo educativo adicional, sino sustitutivo. Los alumnos y alumnas que precisan de una compensación educativa, reciben esta (en sus diferentes modalidades de apoyo, agrupamientos flexibles o aulas especiales) al mismo tiempo que sus compañeros y compañeras atienden las clases normalizadas. De esta forma, el resto del alumnado, profesorado y currículum se ven afectados lo menos posible.

En un país donde los materiales educativos están creados fundamentalmente por las editoriales, estas han puesto al servicio del profesorado programas de refuerzo que no reflejan una adaptación a la especificidad del alumnado en estos programas de compensatoria, sino en la reutilización de los mismos diseños didácticos empleados para la población escolar general en niveles escolares inferiores. Afortunadamente,

actualmente se puede ver un mayor incremento en la producción de materiales para utilización en las Aulas Aliso, Aulas de Acogida para la Competencia Lingüística, o Aulas de Enlace.

La segunda perspectiva, aquella que se sustenta en la falta de sintonía cultural, no como déficit, sino como diferencia, persigue introducir la cultura gitana con el objetivo de ayudar a que el alumnado gitano pueda identificarse con la institución escolar. Además se apoya en la noción de que los demás alumnos y alumnas puedan verse enriquecidos con esta inclusión de culturas diferentes a la mayoritaria.

Sin embargo, a pesar de que esta perspectiva es la más avalada teóricamente y la que está produciendo valiosos materiales didácticos y modificaciones en el currículum y formación del profesorado, su inclusión en la práctica diaria es minoritaria. Como excepciones, ASEGit ha diseñado interesantes propuestas didácticas (s.f.), así como las dirigidas por Salinas Catalá (2003, 2009), y los materiales didácticos de Fernández Morate y Nicolás Martínez (2001). Todos estos materiales no son utilizados de manera extendida debido a que no han permeado dentro del monopolio en el que las grandes editoriales marcan cuales son los materiales educativos usados en los centros educativos.

Del análisis de los estudios recogidos en esta sección se deduce que las propuestas prácticas imperantes se han mostrado inútiles o limitadas para hacer frente a esta situación y las propuestas teóricas más aplaudidas carecen de una concreción práctica. Además se reconoce que existe una necesidad de un mayor conocimiento de las formas en las que el alumnado gitano interactúa con su medio social para saber cuáles pueden ser las formas más eficaces de adaptarse para dar respuesta a sus necesidades educativas. En esta línea es importante acercarse al alumnado gitano desde una perspectiva de género, para no caer en generalidades que no tengan una aplicación práctica por no tener en cuenta factores tan esenciales como la categoría social de género. A continuación se presentan los trabajos dirigidos al estudio de las mujeres gitanas.

1.5. Estudios sobre las mujeres gitanas

Tradicionalmente, los estudios sobre la población gitana han incluido a las mujeres gitanas dentro del grupo sin importantes matizaciones (Ramírez Heredia, 1972, 1988, 1995; Gómez Alfaro, 1980; Fraser, 1992; Hancock, 2002, entre otros). El primer trabajo de estudio sobre la realidad de las mujeres gitanas corresponde a Teresa San Román (1976). En este estudio se presenta un retrato de la mujer gitana como la encargada del trabajo domestico y sujeta a fuertes controles y normas sobre su vida sexual. Desde los años 90, paralelamente al movimiento generalizado en las ciencias sociales, las mujeres gitanas han tenido un tratamiento más particular que ha permitido un conocimiento más profundo de las realidades de estas mujeres.

Uno de los primeros trabajos en los que se presentan a las mujeres gitanas como miembros diferenciados más allá de la imagen simplista de una mujer subyugada a la autoridad del varón es el trabajo de Isabel Fonseca (1995). Una de las características que Fonseca pone de manifiesto es que, aunque los varones aparenten tener toda la autoridad, son las mujeres las que posee los poderes “más oscuros y prohibidos” (p. 80). Esta idea la recoge también Paloma Gay y Blasco, en el trabajo que probablemente haya ofrecido mayor y más detallada información sobre la realidad de las mujeres gitanas en España (1999).

Gay y Blasco, en su descripción antropológica de las mujeres gitanas de la comunidad de El Jarama se desmarca también de planteamientos androcéntricos tradicionales para presentar una identidad marcada por categorías dicotómicas y mutuamente exclusivas: payo/a vs. gitano/a, mujer vs. hombre. La diferenciación entre estas categorías se sustenta en la moral sexual y el consecuente control del comportamiento sexual:

[L]a moral sexual, la cual impregna las conversaciones sobre prácticas sexuales y diferencias físicas, no es sólo una parte central en la identidad personal y el estatus, sino también en la identidad de todo el grupo gitano.⁴⁴ (Gay y Blasco, 1999: 64).

La moral sexual permite la diferencia entre la comunidad no-gitana y la gitana, como se recogió anteriormente en otros trabajos (Okely, 1983) y entre varones gitanos y mujeres gitanas. Esta diferenciación crea una constante preocupación por la virginidad femenina que se transmite a todos los aspectos de la vida diaria y practicas de las comunidades gitanas. Por ello, el matrimonio, a través del enaltecimiento de la virginidad de la mujer, es una pieza clave dentro de la cultura gitana (Ramírez Heredia, 2005) y las identidades de las mujeres gitanas se vertebran entre los roles de madre, cuidadora y guardiana (Gay y Blasco, 1999).

Como ya presentó Mary Douglas (1966), en aquellas comunidades donde las fronteras con el resto de la sociedad se sienten importantes y en constante peligro de desaparición, se produce con frecuencia una preocupación especial hacia el control de la sexualidad de la mujer. En estas comunidades, es la mujer la que tiene el papel de mantener la pureza del grupo y el poder de destruirla. Del mismo modo, Gay y Blasco ofrece una detallada descripción de cómo esta moral sexual se negocia en las prácticas diarias de las mujeres gitanas para mostrar su decencia sexual.

La decencia sexual se traduce en mostrarse sexualmente apta, ya sea a través del cuidado de la imagen personal y el vestido, o demostrando control y continencia al no mantener contacto con hombres fuera de la familia sin la supervisión de algún miembro de la misma. Estos comportamientos que acentúan el control del deseo sexual por parte de las mujeres se identifican con la idea de ser gitana. Cualquier otro comportamiento que rompa con estas normas se identifica con la falta de control

⁴⁴Traducción propia de: "Sexual morality – which permeates the Gitano's talk on sexual practice and bodily differences – is not only central to personal identity and status, but to the identity of the Gitano as a whole."

del deseo sexual y se etiqueta como “payo”, como no propio de una gitana de verdad (Gay y Blasco, 1999, p. 65).

En este sistema social, es el comportamiento de la mujer gitana el que sirve de marcador entre las categorías sociales de mujer/hombre y paya/gitana, que son a su vez la raíz de la identidad gitana en general. El interés por el control del deseo y el comportamiento sexual de la mujer gitana se traduce en prácticas lingüísticas o usos del lenguaje dentro de la comunidad. Sin embargo, estas prácticas no son analizadas en profundidad para desvelar como sustentan los esquemas interpretativos, ni como estos se mantienen o los remodelan en las interacciones diarias dentro de la comunidad gitana a través del uso del lenguaje.

Más recientemente, estudios sobre la mujer gitana han puesto de manifiesto cómo, a pesar de que su comportamiento está limitado por la demostración social de la ‘decencia sexual’, estas han sabido crear nuevas alternativas que permiten mayor libertad y empoderamiento. Estas alternativas aparecen como intentos de negociación ante los tres tipos de trato discriminatorio que sufren, por ser gitanas, por ser mujeres, y por carecer de estudios (Domínguez, Flecha, y Fernández, 2004).

Entre estas alternativas, el asociacionismo ha surgido en nuestro país con mucha fuerza (Giménez Adelantado, 2008). En 1990 se crea la primera asociación de mujeres gitanas en Granada y una mujer gitana es elegida presidenta de una asociación de mujeres y hombres gitanos en Zaragoza (Esparcia Ortega, 2009). Desde entonces múltiples asociaciones han servido de lugar y medio para la creación de nuevas interpretaciones y representaciones de las categorías sociales de “gitana” y “mujer”.

Estas nuevas alternativas forman parte del impulso de los estudios reivindicativos presentados anteriormente. En el proceso de obtener reconocimiento y reivindicaciones políticas se confiere un papel imprescindible a las mujeres gitanas dentro de la comunidad general española para la mejora en los niveles de calidad de vida de estas (Elboj Saso, 2007).

La negociación de estas reivindicaciones con exigencias contradictorias en ambos frentes, la comunidad gitana y la sociedad en general, ha dado lugar a cambios importantes en los comportamientos y expectativas de las mujeres gitanas que se ha venido a denominar Revolución Silenciosa (Carrillo Losada, 2003: 94). Este término fue acuñado por primera vez para describir los cambios bruscos, esenciales, pero no violentos que sucedieron en la sociedad de Quebec en los años 60. Los escritos feministas gitanos⁴⁵ constatan los logros que la Revolución Silenciosa ha supuesto para muchas mujeres gitanas y sus avances dentro de su propia agenda política.

Sin embargo, estos estudios, realizados normalmente por mujeres gitanas con niveles educativos universitarios, no reflejan los esquemas de interpretación que la mayoría de las mujeres gitanas sobrellevan en su vida diaria. Las mujeres gitanas tienen que negociar exigencias que en momentos se muestran contradictorias y soportar las tensiones que generan. Estudiar estas contradicciones y deconstruirlas para poder acceder a las fuerzas que las sostienen, puede aportar datos importantes para entender el complejo juego de las ideologías que imperan dentro de las comunidades gitanas y cómo las prácticas diarias de estas mujeres mantienen y retan estas ideologías en la constante construcción de sus identidades como mujer gitana española del siglo XXI.

El objetivo de este trabajo de investigación es aportar información sobre los significados compartidos de un grupo de mujeres gitanas que permita una adaptación más efectiva de la respuesta educativa en el área de las ciencias sociales. Para ello se ha presentado los conocimientos ofrecidos por trabajos anteriores para recopilar datos y conclusiones pertinentes para esta investigación.

Primeramente, la historia recogida sobre las familias gitanas desde su salida de sus tierras de origen hasta nuestros días permite entender la creación de una noción de

⁴⁵ La denominación de “escritos feministas” es usada por diferentes asociaciones y organismos como se puede ver en <http://www.amecopress.net/spip.php?article310>; <http://www.webislam.com/?idt=15115>; y por autoras como Carmen Domínguez, Ainhoa Flecha, y Manuela Fernández (2004) o Carmen Elboj Saso (2007).

grupo rechazado de forma indiscriminada que ha creado una identidad diferenciada y de estatus inferior a los demás grupos sociales de cada país o nación. Un análisis de cómo esta historia puede seguir influyendo actualmente en la creación de las identidades de las alumnas se muestra necesaria para los objetivos de esta investigación.

Los estudios lingüísticos ofrecen a su vez un importante dato sobre cómo la lengua usada entre las familias gitanas ha sido clave dentro de la creación de identidad de grupo diferenciado. Un análisis del uso social del lenguaje atendiendo a las categorías de género puede aportar datos importantes a la hora de discernir entre prácticas efectivas con las que adaptarse a las necesidades educativas de las alumnas gitanas.

Los escritos reivindicativos se han mostrado clave en el análisis del mapa ideológico que las mujeres gitanas usan para entender su lugar en el entramado social de sus familias y de la sociedad en general. Los estudios centrados en la mujer gitana ayudan a mostrar como este panorama ideológico está tomando forma dentro de la categoría social de mujer gitana.

Con estos datos y conclusiones, se plantea la siguiente investigación como un intento de usar la historia para profundizar en el conocimiento que tenemos del uso del lenguaje en las mujeres gitanas que permita ofrecer una visión de los significados compartidos y cómo estos se utilizan en la creación de sus identidades. Esta visión puede suponer un importante sustrato para valorar las prácticas educativas y proponer modelos de actuación efectivos.

Capítulo 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En todo trabajo de investigación se pueden ver las “huellas sociales” (Harding, 1987: 184) de quién lo creó. Estas huellas sociales se encuentran en las “hipótesis y soluciones preferidas” (ídem), y para poder comprender el proceso y los resultados que se presentan, estas “deben ser colocadas dentro del cuadro que se intenta pintar” (p. 9). A continuación se presentan mis huellas sociales, esto es, la fundamentación teórica que sustenta la presente investigación.

Las bases teóricas que vertebran este trabajo se cimentan en dos grandes perspectivas relacionadas entre sí. Por un lado, los planteamientos teóricos surgidos de la crisis del pensamiento moderno y, por otro, las alternativas epistemológicas feministas que aparecen como respuesta a esta crisis. Además de estos dos grandes posicionamientos teóricos, se presentan otras influencias teóricas más específicas como son diversos postulados relativos a las identidades y, por último, la educación intercultural.

2.1. Crisis del modernismo

El Modernismo ha sido el paradigma reinante en las sociedades donde se produjo la Revolución Industrial. El pensamiento moderno, paradigma epistemológico surgido de las ideas de la Ilustración (Watson, 1984), constituyó una forma de entender el conocimiento, las personas, el mundo y, por tanto, la ciencia. Se caracterizó por una continua búsqueda del conocimiento a través de la razón (Wallach Bologh y Mell, 1994), una razón universal y atemporal, por encima e independiente de la actividad humana. Alrededor de esta noción de conocimiento universal y atemporal surge una ciencia que buscaba la regularidad de los hechos, dedicada de manera especial al estudio del mundo empírico, de aquello observable y replicable (Mann y Kelley, 1997).

La ciencia del modernismo se cimienta en tres grandes proyectos de conocimiento, el método Cartesiano, la dialéctica Hegeliana y el Positivismo. El método Cartesiano, estableció las dicotomías entre cuerpo/mente, yo/otro, además de la idea de consciencia, persona como creadora de conocimiento y la existencia de una realidad

externa a la persona que puede ser descubierta y descrita a través de la mente (Descartes, 1637, 1641/1993).

La dialéctica Hegeliana parte de las dualidades de Descartes para hablar de identidad como aquella cualidad unificadora de ambas dualidades (tesis y antítesis), lo que supone una apuesta por la unidad, lo entero, lo igual (síntesis), en contra de lo fragmentado, parcial o diferente (Butler, 1987). La dialéctica de Hegel aportó además el concepto de bondad de la evolución humana. Según George Friedrich Hegel, la raza humana evoluciona necesariamente hacia algo mejor que lo anterior, incluso cuando la falta de una perspectiva histórica impida verlo así.

El positivismo busca el descubrimiento de ese mundo exterior a las personas, a través del uso del intelecto, pero al contrario que en el método cartesiano, partiendo de la observación o la experiencia visual del mundo material o social (Comte, 2000). Se localiza el conocimiento fuera de la persona y se crea un nuevo dualismo: sujeto/objeto. El conocimiento puede y debe ser descubierto y organizado para poder predecir los acontecimientos y controlar el entorno en pos del progreso.

El ideal de persona que reina dentro del pensamiento moderno es el hombre (en masculino) omnipotente, que ha sustituido la religión y las tradiciones por la razón y las leyes lógicas para predecir y por tanto controlar el entorno (Cassirer, 1951). Este entorno ideológico permite y se nutre de los avances de la Revolución Industrial. El pensamiento moderno supuso, en palabras de Matei Calinescu “la doctrina del progreso, la confianza en las posibilidades benéficas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo, el culto a la razón y la tendencia al pragmatismo, la acción y el éxito”(1987: 41).

A finales del siglo diecinueve y principios del veinte, comienzan a aparecer nuevas ideologías y teorías sociales, como Materialismo Histórico de Marx, la Voluntad Inconsciente o el Inconsciente de Schopenhauer, las teorías de Nietzsche y los estudios de Freud, que ponen de manifiesto que la filosofía, el pensamiento político y las ciencias humanas “tenían una clara relación con el poder” (Puleo, 2000: 27). Esta “escuela de la sospecha”, como se llamó a la tríada Nietzsche-Freud-Marx

(Ricoeur, 1965), comenzó a cuestionar esta idea de verdad y ciencia objetivas y dedicadas al bien común para denunciar las conexiones entre el conocimiento y el interés político-económico para beneficio, no de toda la humanidad, sino de un grupo particular de la sociedad.

La ciencia propia del pensamiento moderno, que surgió como “la ciencia del pueblo”, en palabras del propio Galileo Galilei (Harding, 1986: 221), probó ser un “sirviente de los intereses dominantes” (Lather, 1992: 88). La ciencia tradicional comienza a ser considerada por muchas personas “como una forma más de conocimiento del mundo (...) la forma propia de conocer que se ha impuesto en Occidente”(Flecha Gómez, y Puigvert, 2001: 132) pero no la única. Se defiende que una verdad no es menos válida por ser subjetiva, sino que al ser subjetiva será más humana, y por tanto más real y a su vez más válida. Aparece el concepto de múltiples verdades que forman parte de lo que se considera la realidad:

“Creo demasiado en la verdad como para no creer que existen diferentes verdades y diferentes formas de hablar sobre la verdad”⁴⁶(Foucault, 1988: 51).

Pero sobre todo, el concepto de verdad adquiere una cualidad nueva. En contra del concepto de verdad del pensamiento moderno, como verdad estática, exterior al ser humano para ser descubierta o así controlar el entorno, se conciben las verdades como construcciones en constante cambio que las personas crean en sus interacciones. Se cuestiona la cualidad de observable como algo reducido al campo de lo físico y control de variables. Todo esto se conoce como el “giro epistemológico” (Rist, 1997: 244) que ha dado lugar a la creación, sobre todo en las ciencias sociales de las teorías críticas (Conquergood, 1991; Dahms, 2008).

Dentro de las teorías críticas, los métodos usados para acceder al conocimiento se critican como “inadecuados para enfrentarse a la complejidad humana” (Lather, 1991: 2) y por ello se buscan nuevas formas de acercarse a ella, como desde el arte

⁴⁶Traducción propia

o la cotidianeidad. Se impulsa la creación de nuevos modos de investigación que puedan abarcar conocimientos más complejos y profundos, como el estudio de las ideaciones, identidades, interpretaciones, etc.

Se rescatan las individualidades de grupos y especificidades de épocas y lugares (Lyotard, 1984/1997), lo que supone “la decadencia de los absolutos” (Lather, 1991: 51) en pos de la hegemonía de los particularismos y la aparición del “discurso de la pluralidad, de la diferencia, de las multinarrativas” (Fine, 1999: 149) y el quebrantamiento de la demarcación entre cultura “élite” y cultura “popular” (Dunn, 1998: 18). Con la entrada en la escena académica de nuevos agentes productores de saber, se permite que nuevas voces y nuevos métodos sean considerados fuentes de saber, no mejores ni peores que los tradicionalmente considerados científicos, sino diferentes, complementarios y enriquecedores.

Es importante resaltar que estas teorías críticas no han supuesto la creación de un nuevo paradigma que sustituye al pensamiento moderno, ni la sustitución de un tipo de verdad por otra, sino que han servido para poner de manifiesto la complejidad, los condicionantes históricos, sociales y políticos y la lasitud de las prácticas cotidianas en la búsqueda de verdades (Müller, 2006). Las teorías críticas abren caminos hacia nuevas formas de conocimiento que no se basan en la razón empírica como única forma de crear conocimiento (Bolívar Botía, Domingo, y Fernández, 2001), y producen nuevas formas de hacer ciencia, “donde el objetivo está en mundos contruidos, en vez de mundos encontrados”⁴⁷(Lather, 1992: 89). El objetivo ya no es conocer para predecir y controlar, sino conocer para encontrar significado, para comprender.

Dentro de estas teorías críticas, surgen enfoques que plantean repensar, desmontar todo lo que parecía sólidamente establecido para buscar nuevas verdades y nuevas formas de acceder a ellas. No se pretende

⁴⁷Traducción propia de “the focus is on *constructed* versus *found* worlds” (énfasis de la autora).

“simplemente reiterar el conocimiento dentro de una red analítica, sino deconstruirlo... identificando sus múltiples significados en el presente (...) analizando cómo el poder opera en los diversos usos de los conceptos y tratando de entender cómo tales usos hacen posible ciertas formas de interacción humana y suprimen o marginalizan otras” (Fine, 1999: 6-7).

En este proceso de deconstrucción, se intenta entender las culturas populares como un terreno de adaptación y lucha hacia las fuerzas hegemónicas y homogeneizadoras (Sutton, 1996; Citron, 1997) y se presentan como un proceso de adaptación dentro de un contexto de discursos de poder (Fine, 1999). En la línea de este cuestionamiento hacia las fuerzas hegemónicas y homogeneizadoras, lo que Michael Foucault llamó los “regímenes de la verdad” (Lather, 1992: 88), las teorías críticas han reformulado el objetivo del pensamiento moderno para poner en un lugar privilegiado las preocupaciones y vidas de personas y grupos que fueron silenciadas en otras épocas y por otros tipos de ciencia tradicionales.

La crisis del modernismo ha originado una transformación en la forma de acercarse a la ciencia y crear conocimiento. Sobre todo ha supuesto una reivindicación de un hacer ciencia más propio de las ciencias sociales que permite que estas no estén sujetas a los criterios científicos creados en las ciencias naturales. Esta noción de ciencia y verdad construida por los actores sociales será uno de los ejes teóricos en los que se sustenta la presente investigación. Otro eje importante, que surge en la línea de la crisis del modernismo son los movimientos feministas y las implicaciones que estos han tenido hacia la epistemología y metodologías científicas.

2.2. Feminismos

Las teorías feministas, muy ligadas a los cuestionamientos aparecidos con la crisis del pensamiento moderno, surgieron en oposición al “discurso totalizador, el separatismo y el etnocentrismo del pensamiento moderno” (Giroux, 1999: 160). Para entender cómo las teorías feministas han supuesto una nueva forma de hacer ciencia, parece necesario presentar una breve aproximación histórica a los feminismos. Seguidamente se describen las contribuciones y especificidad de los métodos o metodologías feministas que sustentan este trabajo de investigación.

2.2.1. Historia de los feminismos

Gracias a un importante movimiento dedicado al rescate de historias de vidas de mujeres que retaron las normas sociales de sus épocas, sabemos que los movimientos feministas no son algo reciente. Sin embargo, no es hasta el siglo XIX que el término feminismo es utilizado por primera vez en Francia. Su uso se extiende a Inglaterra y con ello el diccionario Oxford incluye la palabra “feminista” en su repertorio en 1894 y “feminismo” en 1895 (Oxford English Dictionary, 1989).

Los primeros momentos del movimiento organizado de reivindicación de los derechos de las mujeres corresponden a lo que se conoce como la primera ola de los feminismos (Humm, 1989). Este movimiento brota del ideario de la ilustración y es impulsado fuertemente por las luchas hacia la igualdad en los derechos legales de las mujeres, especialmente el derecho al voto, y los intentos abolicionistas de la esclavitud. Destacan sobre todo las reivindicaciones de las sufragistas en Inglaterra y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX. Estos movimientos fueron dirigidos por mujeres de clases acomodadas que entendían injustas las diferencias que tenían con respecto a los hombres en derechos civiles en representación legal, voto, salario, educación y reconocimiento en esferas públicas, sobre todo académicas y políticas.

Con la llegada de la Segunda Guerra Mundial, las luchas por los derechos de la mujer toman un segundo plano. Sin embargo, la necesidad de hacerse cargo de puestos de responsabilidad por la ausencia de varones, permitió a muchas mujeres de clase media y alta salir a la vida pública. Una vez terminada la guerra, con el regreso de los hombres, las mujeres se vieron relegadas de nuevo a la vida privada de sus hogares⁴⁸. Sin embargo, la prueba de que las mujeres eran capaces de

⁴⁸Es importante resaltar que la vida pública de muchas mujeres de clases inferiores que tenían que trabajar fuera de casa para poder mantener a sus familias no era tenido en cuenta en las reivindicaciones de esta primera ola de feminismos. Este dato será importante para entender la tercera ola de feminismos.

desempeñar tareas que antes les eran vetadas, sirvió como fuel para reiniciar otra nueva ola de feminismos.

La segunda ola de feminismos permitió, con la proliferación de escritos feministas, que se comenzaran a poner de manifiesto dos tendencias feministas que se mantienen hasta la actualidad (Puleo, 1999). Por un lado, los feminismos de la igualdad con feministas como Simone de Beauvoir, que entienden los géneros como constructos culturales creados y que se centran en la búsqueda de aquellas cosas que hacen a hombres y mujeres iguales, minimizando las diferencias como paso imprescindible para la justificación de unos derechos iguales para todas y todos.

Por otro lado, el feminismo de la diferencia, con autoras como Rosi Braidotti (1994), Helene Cixous (Sellers, 1994), Victoria Sendón de León (Plaza y Delgado, 2007), Luisa Muraro (1994,1997) y Milagros Rivera (1989), que defienden una especificidad en las mujeres que las hace iguales entre ellas y diferentes a los hombres. Esta diferencia se usa para la lucha por los derechos de la gran minoría en la historia de la humanidad. Se centran en la lucha contra la discriminación hacia las mujeres, tanto política como cultural. También trabajan hacia la liberalización de la mujer del sexismo existente en la cultura patriarcal dominante que las relega a la esfera de aquello considerado 'privado', 'natural' y 'emocional'. Para lograr esto, se crea un esencialismo, una cualidad de femenino que toda mujer comparte y que difiere en esencia de lo masculino.

Con el crecimiento en importancia de otros movimientos sociales post-colonialistas, aparece una tercera ola feminista. Esta se caracteriza por renegar del existencialismo de momentos anteriores, haciendo énfasis en las micropolíticas (Deleuze y Guattari, 1980), en las luchas particulares que cada persona tiene en busca de su igualdad dentro de su propio entorno. Las luchas de cada persona no tienen que parecerse a las de otras, ya que pertenecen a entornos diferentes, con

pretensiones diferentes y procesos deferentes (Alzaldúa, 1987; hooks⁴⁹, 2000). Dentro de esta tercera ola se encuentran las personas que reclaman la incorporación de los discursos de determinados colectivos femeninos que no estaban dentro de la línea predominante de las feministas “académicas, occidentales, heterosexuales, de clase media o alta” (Juliano, 2004: 25).

Estos nuevos feminismos, en líneas generales, son una “lucha más amplia por la liberalización” (Giroux, 1991: 162), por acabar con el patriarcado, entendiendo este como un patrón de relaciones sociales en el que las personas ocupan un lugar en el reparto desigual de poder a través de la institucionalización del derecho de poder dominar a otros (hooks, 2000). Gracias al movimiento de inclusión de esta tercera ola, los feminismos incluyen las voces de cualquier grupo o persona en situación de discriminación:

“lucha feminista surge en todo momento y lugar en el que una mujer o un hombre resiste sexismo, explotación y opresión. El movimiento feminista aparece cuando un grupo de gente se une en una estructura organizada para actuar en pos de eliminar el patriarcado” (p. xi)⁵⁰.

Este tipo de “feminismo postmodernista”⁵¹ (Lather, 1992: 93) es en el que se sustenta este trabajo de investigación. Un tipo de feminismo que une a hombres y mujeres de cualquier minoría social en la lucha para romper la hegemonía que sustentan las prácticas sociales discriminatorias hacia ciertos colectivos y personas (hooks, 2000: 17).

Los feminismos presentados han sido y son un motor de cambio en muchas esferas de la sociedad, incluida la ciencia. Han motivado y permitido la creación de cambios importantes en lo qué es ciencia y cómo hacer ciencia. Debido a la importante

⁴⁹ Por deseo de la propia autora, sus trabajos son citados con su seudónimo en minúsculas, bell hooks.

⁵⁰ Traducción propia de: “Feminist struggle takes place anytime anywhere any female or male resists sexism, exploitation, and oppression. Feminist movement happens when groups of people come together with an organized strategy to take actions to eliminate patriarchy.”

⁵¹ Traducción propia de “Postmodern Feminism”.

influencia que los supuestos teóricos han tenido en la elaboración de este trabajo, a continuación se presentan las epistemologías feministas surgidas del feminismo postmodernista.

2.2.2. Epistemologías feministas

Los feminismos, como movimientos sociales, han tenido una relación recíproca con el desarrollo de teorías y trabajos posteriores a la crisis del modernismo. Las teorías e investigaciones motivadas por los idearios feministas han ayudado al desmantelamiento de los planteamientos modernistas ya que “[e]n un mundo regido por una línea única de pensamiento y donde la alternativa a la verdad era el error, las mujeres no podían plantear legítimamente sus divergencias sin deconstruir previamente el paradigma imperante” (Juliano, 2004: 25).

Las epistemologías feministas son muy variadas, desde el empirismo feminista de Sandra Harding (1991) a las políticas de identidad de Judit Butler (1992), Teresa de Lauretis (1984), bell hooks (1990) o Linda Martin Alcoff (1988), pasando por epistemologías afrocéntricas (Collins, 1990) o lésbicas (Sedgwick, 1990). Pero aquello que une a todas ellas son los cuestionamientos que plantean a la ciencia del pensamiento moderno.

Estos cuestionamientos, tal como indica Sandra Harding (1987) son: ¿quién puede generar o ser la fuente de conocimiento?, ¿qué pruebas debe pasar un conocimiento para ser considerado científico?, ¿qué cosas pueden ser objeto de estudio científico?, ¿en qué consiste la objetividad?, ¿cuál es la relación que debe desarrollarse entre investigador/a e investigados/as?, ¿cuál debe ser el objetivo final del conocimiento generado?

Cada uno de estos cuestionamientos surge de una afirmación metodológica que se sostenía como absoluta dentro de la ideología del pensamiento moderno y que las epistemologías feministas critican y replantean para sugerir una nueva forma de hacer ciencia. Para mostrar cómo estos cuestionamientos han influido en el desarrollo del presente trabajo de investigación se presentan a continuación.

¿Quién puede generar o ser la fuente de conocimiento? En las ciencias sociales del pensamiento moderno, la experiencia, fundamento del conocimiento sociológico, es utilizada para crear categorías. Una vez creadas, estas categorías son analizadas, comparadas, sintetizadas y correlacionadas. Para la investigación feminista, las experiencias toman vida propia por su calidad de irrepetibles y por ser parte inseparable de las personas que las generaron. Las experiencias no tienen sentido sin las actrices que las crean o las viven. Estas actrices, capaces de crear, reflexionar y comunicar sus experiencias, son la fuente del conocimiento social.

Además, las investigaciones feministas se caracterizan por centrarse en aquellas experiencias que nunca antes tuvieron cabida en las categorías por no considerarse representativas de la norma. Mujeres y hombres situados en las áreas de dispersión de la norma, se hacen visibles y se les da un lugar privilegiado como objetivo de los estudios feministas. Lo especial, lo único, pero a la vez lo intrascendente, lo cotidiano, se convierte en el objeto de estudio preferido por las/los investigadoras/es feministas.

Cuando se habla de cotidiano, silenciado, intrascendente, se está haciendo referencia a la mayor minoría del mundo: las mujeres. En palabras de Sandra Harding:

... el conocimiento emerge del oprimido sólo a través de la lucha que lleva contra sus opresores. Es a través de la lucha feminista contra la dominación masculina, que la experiencia de las mujeres puede dar paso a una imagen de la realidad social más verdadera (o menos falsa) que la disponible desde la perspectiva de la experiencia social de los hombres de las clases y razas dominantes ⁵²(1987: 185).

Es por ello que las mujeres están adquiriendo un papel principal en la construcción del conocimiento en el ámbito feminista, al igual que hombres o grupos sociales

⁵² Traducción propia de: "knowledge emerges for the oppressed only through the struggles they wage against their oppressors. It is through feminist struggles against male domination that women's experience can be made to yield up a truer (or less false) image of social reality than that available only from the perspective of the social experience of men of the ruling classes and races."

pertenecientes a esos estratos sociales o regionales que sufren algún tipo de ostracismo social.

Otro de los cuestionamientos que presentan las epistemologías feministas es el de preguntarse qué pruebas debe pasar un conocimiento para ser considerado científico. El pensamiento moderno consagró un modo de acercarse a la realidad y de estudiarla que se corresponde con un razonamiento lógico-formal androcéntrico, que se presenta como racionalista, neutro, asexuado (Bolívar Botía, 2002). Los movimientos feministas pusieron de manifiesto cómo el género nunca desaparece e influye en los resultados de las investigaciones. En este sentido, Pathi Lather afirma que “hacer investigación feminista es poner la construcción social del género en el centro de nuestros cuestionamientos” (1992: 91).

¿Qué puede constituirse como objeto de estudio científico? La ciencia del pensamiento moderno, en su intento de crear generalizaciones, eliminó todo individualismo o particularismo y negó la validez del “mundo de la vida” (Habermas, 1988: 61). Con la anulación de los particularismos en busca de reglas y generalidades, el conocimiento generado pierde contacto con la realidad de la que surgió, se vuelve irreal. Desde los feminismos, la idea de verdades universales es remplazada por un conocimiento que es siempre provisional, abierto, relacional, situado en un contexto histórico y cultural (Luke y Gore, 1992).

Rescatar la subjetividad, como “una condición necesaria del conocimiento social” (Bolívar Botía, 2002: 3) se sitúa como criterio de calidad de las investigaciones feministas. Por ello, la validez de los conocimientos generados no viene dada por criterios establecidos a priori que luego se corroboran con los resultados, sino que se basa en una presentación sin pretensiones de objetividad pero transparente, y es esta parcialidad consciente (Mies, 1983) que se acepta y se persigue la que ofrece una “mayor autenticidad y coherencia” (Bolívar Botía, 2002: 13).

Dentro de las perspectivas feministas, las mujeres se sitúan como sujetos sociales que tienen una visión parcial que es su propia experiencia. Esta visión parcial de su experiencia se convierte en la base y la fuente de la producción del conocimiento

(Smith, 1987; Haraway, 1988; De Vault, 1990). Así, Lila Abu-Lughod (1991) habla de la “etnografía de lo particular” que se centra en los detalles del día a día en vez de olvidarlos u obviarlos en un intento de generalizar conclusiones. Es aquí donde vemos que las narrativas de vida adquieren su pleno sentido (Harding, 1987; Tuana, 1990).

Una vez presentados el objeto, el sujeto y el proceso de validación del conocimiento, otro cuestionamiento importante es: ¿cuál es la relación que debe desarrollarse entre la investigadora y las personas a quién investiga? Si bien en las tendencias positivistas, el investigador o investigadora debía mantenerse fuera de la situación investigada para garantizar una supuesta objetividad, las metodologías feministas respaldan la idea de intersubjetividad, la creación de una relación entre el sujeto investigado y el investigador o investigadora. Esto supone que el investigador o investigadora forman parte del contexto estudiado. La persona que investiga debe ser consciente de que su presencia en el contexto estudiado produce cambios en los actores y en ese contexto.

Además de esta consciente presencia de la investigadora en el hecho social estudiado, el rasgo más característico de las investigaciones feministas es la inversión de las relaciones de poder entre investigador o investigadora y sujetos de la investigación. Las personas expertas y competentes en las normas de actuación o modelos de interpretación de un contexto dado son las mismas personas que se estudian, no la investigadora, quien depende de sus interlocutores para explicarle cómo ver y entender ese contexto. Esto supone la entrada en paradigmas de revelación, de apertura y no paradigmas “neutrales”(Lather, 1992: 89). Las personas estudiadas pasan a llamarse participantes y sus opiniones y decisiones forman parte intrínseca de la investigación, desde la planificación de la misma, desarrollo, o análisis de los datos y conclusiones (Reinharz, 1983).

Por último, los feminismos cuestionan cuál debe ser el objetivo final del conocimiento generado. Los feminismos se unen al movimiento de las ciencias críticas al declarar como objetivo último de la ciencia la obligación de mejorar la realidad de todas las

personas, de ayudar a liberarse de las ataduras del patriarcado en cualquiera de sus formas. Por tanto, las prácticas feministas no conciben el proceso de producción del conocimiento sino como política, como acción para el cambio. Los feminismos “intenta[n] actuar antes que simplemente constatar la conmoción producida con la deconstrucción que circula por la teoría social reciente” (Lather, 1991: 123).

Desde sus inicios el feminismo no tiene sentido de ser si no va unido a un ansia de cambio, de transformación, ya que “la teoría sola no puede crear el cambio social” (Marchbanck y Letherby, 2001: 105). En esta línea, la epistemología feminista se cimenta en unas líneas de pensamiento que consisten en “ética y política tal vez más que de epistemología” (Haraway, 1989). La investigación feminista no termina en la constatación o comprensión de una realidad, sino que va más allá en el compromiso permanente.

No se trata de teorizar sobre sino para. Y este para es crear una nueva forma de hacer y entender la realidad en la que los sujetos se relacionen a través de una negociación consciente entre todas las partes interesadas, sin los patrones de jerarquía de poder pre-establecidas (Harding, 1986, 1987; Lather, 1991, 1992; Fine, 1992; hooks, 1994; 2000). Las investigaciones feministas “retan el status quo y contribuyen hacia un orden social más igualitario” (Lather, 1992: 92), se convierten en instrumentos de cambio social y de lucha por las igualdades sociales, tanto de género como de clase, etnia, etc. (Shor y Freire, 1987; hooks, 1994).

Todos estos cuestionamientos y posicionamientos feministas sustentan de una u otra manera este trabajo de investigación. A continuación se presenta una tabla que muestra de qué manera los posicionamientos feministas presentados se han traducido en unas implicaciones práctica en el presente estudio:

Cuestionamiento	Posicionamiento	Implicaciones
¿Quién puede generar conocimiento?	Todas las personas, con preferencia hacia aquellas que tradicionalmente no tuvieron cabida en la construcción del discurso mayoritario o público.	Los conocimientos elaborados a través de esta investigación han sido creados y ofrecidos por un grupo de mujeres gitanas.
¿Qué pruebas debe pasar el conocimiento para ser considerado científico?	Debe ser real, aunque con ello se pierda su capacidad de ser generalizado. Debe atender a la complejidad y especificidad de la realidad. Cuanto más complejo, más se acercará a la realidad.	Análisis multidisciplinar que intenta atender a la complejidad de la realidad pero sin olvidar su especificidad.
¿Qué puede considerarse objeto de investigación?	Preferencia por lo cotidiano, el mundo de la vida, las historias, lo silenciado, lo oprimido.	Los datos recogidos en esta investigación se sitúan en la cotidianeidad de las participantes.
¿Qué relación debe existir entre investigadora e investigados/as?	Inversión de los roles de poder. Las personas estudiadas son las expertas en aquello que se quiere observar y deben tomar parte integra en el diseño, implementación y análisis de la investigación.	Las mujeres participantes en esta investigación son las expertas en el conocimiento que se presenta. Ellas han participado en el diseño y análisis de los datos.
¿Cuál es el objetivo de la ciencia?	Cuestionar las relaciones sociales para intentar crear una distribución de poder más igualitaria que permita el empoderamiento de todas las personas partícipes en la sociedad.	El objetivo de la investigación es deconstruir los significados compartidos para poder ver las fuerzas que los sustentan y cómo las mujeres participantes crean instrumentos de análisis que retan estas fuerzas.

Cuadro6: Implicaciones epistemológicas feministas.

Una vez presentado cómo los postulados procedentes de la crisis del modernismo y las epistemologías feministas sustentan la presente investigación, a continuación se abordan otras bases teóricas más específicas que atienden al objeto del estudio. Por una parte, dado el interés por analizar cómo los significados compartidos pueden influir en la construcción de las identidades, se hace preciso atender a qué se entiende por identidades y cuáles son los conocimientos pertinentes que se han desarrollado anteriormente.

2.3. Identidades

Los estudios y reflexiones en torno a las identidades han proliferado en las últimas décadas, sobre todo en las ciencias sociales y en la política (Gilroy, 1997). Parece ser que esta sensibilidad hacia las identidades surge en torno a los movimientos sociales que aparecen en los países occidentales como respuesta a las divisiones sociales, raciales, geográficas y de género, procedentes de las ideologías del pensamiento moderno (Dunn, 1998; Phinney, 1990).

En los siguientes apartados se presentan los aportes teóricos en torno a las identidades. Primeramente se ofrece una definición del término identidad para después hacer referencia a las principales teorías elaboradas sobre el concepto de identidad. Por último, se presentan teorías más específicas relativas a las identidades culturales e identidades de género por ser estas las que aportarán una mayor cantidad de información para posibilitar los análisis posteriores.

2.3.1. ¿Qué son las identidades?

A pesar de la proliferación del uso del término identidades, no existe unanimidad en cuanto a su definición. La mayoría de los autores y autoras utilizan el término identidad sin ofrecer una explicación sobre lo que se entiende por el mismo (Fearon, 1999: 4). Entre aquellas referencias que se encuentran en diferentes trabajos en ciencias sociales, se pueden identificar tres grandes enfoques sobre el concepto de identidad:

1. Consciencia de entidad, individual o grupal, discreta y diferenciada de otras entidades (Jenkins, 1996; Fuss, 1989; Agar, 1994; Goode y Schneider, 1994; Hall, 1991; Hogg y Abrams, 1988; Lather, 1991).
2. Posicionamientos o adscripciones dentro de los marcos de referencia o de valoración desde el que las personas se relacionan con lo que las rodea (Taylor, 1989; Clifford, 1988; Berger y Luckmann, 1966; Hall, 1991; Pinderhughes, 1997; Ristock y Pennell, 1996; Wilckins, 2004).
3. Imágenes que cada persona ofrece a los demás o que los demás perciben (Tannen, 1993; Hancock, 2002).

Aunando las diferentes concepciones de estos trabajos, podemos concluir que identidad o identidades es aquella consciencia de entidad diferenciada de otras entidades y que conlleva un posicionamiento dentro de las categorías sociales y una asimilación de roles, así como una imagen que se ofrece y/o se quiere ofrecer a los demás en las relaciones sociales.

Esta interpretación de las identidades parte de dos premisas. La primera es la naturaleza social de las personas y la segunda es que las identidades se construyen y reconstruyen en la interrelación social con aquello que nos rodean, ya sea personas, grupos, u otros constructos sociales como ideologías, instituciones, etc. Esta construcción está mediada por el entorno, pero a la vez, es una construcción activa por parte de las personas en un proceso dinámico de múltiples capas (del Olmo, 2010a), siempre inacabado (Watts, 1992: 83) de entenderse, de darse significado en el mundo que nos rodea (Lacan, 1981; Spivak, 1993).

Este concepto de identidad se nutre a su vez de las aportaciones teóricas que a continuación se presentan.

2.3.2. Aportaciones Teóricas al concepto de identidad

En el nacimiento de la psicología social moderna James Williams, en 1890, introdujo el concepto de dualidad entre el individuo y su representación dentro del grupo (Worchel, 1998). Con posterioridad, Herbert Mead retomará esta idea de identidad social frente a la identidad personal (Gillespie, 2005). Desde las ciencias sociales existen otras aportaciones sobre la naturaleza y construcción de las identidades sociales, como la teoría del hecho social de Emile Durkheim (1956), el desarrollo de la identidad de Erik Erikson (1968), el Interaccionismo Simbólico desarrollado por Herbert Blumer, la teoría de la Identidad Social de Henri Tajfel y John Turner (1979), o la obra sobre Identidad Cultural de Stuart Hall (Hall, 1991).

Teoría del hecho social de Emile Durkheim

Emile Durkheim defendió la existencia de una realidad construida por las personas, anterior, posterior y exterior a cada persona, que denominó los 'hechos sociales'.

Estos hechos sociales son colectivos y coercitivos ya que se crean en comunidad y la persona nace dentro de ellos y es educada en una serie de valores y reglas determinadas por esos hechos sociales. En esta línea, Durkheim, mostró la necesidad de formar parte de realidades sociales y de tener unos valores y normas de referencias como miembros de grupos sociales.

A partir de esta idea, desarrolló la noción de “anomia” (1979: 253) para referirse al estado en el que las personas están “disciplinadas” por unas reglas que les otorgan la sensación de formar parte de algo que trasciende a uno o una misma. Por ello, se considera que todas las personas necesitan participar de unas metas o proyectos que tengan una naturaleza anterior, posterior y superior a ellas y que les otorguen, como miembros, un rol dentro de los grupos a los que pertenece.

Desarrollo de la identidad de Erik Erikson

Otra aportación muy significativa al concepto de identidad son los escritos de Erik Erikson (1958, 1968, 1973, 1993, 2004). Erikson, discípulo de Sigmund Freud y de Anna Freud, al igual que estos, se vio profundamente influido por la función adaptativa de Heinz Hartmann. Partiendo de la división freudiana entre el Ello, el Yo y el Superyo, se centró en el desarrollo del Yo en la adaptación al medio social. Se desmarca de las teorías de Freud al afirmar que no se puede separar lo psíquico de lo social, ya que las personas se encuentran a sí mismas en la medida en la que encuentran su dimensión comunitaria (Erikson, 2004: 11), ya que, “ningún Yo se constituye una isla en sí mismo” (p. 12).

Dentro de la teoría que desarrolla, Erikson mantiene los conceptos de procesos conscientes e inconscientes, tal como los definió Freud anteriormente. Sin embargo, distingue además dos tipos de procesos que condicionan la construcción de las identidades. De un lado, aquello que nos viene dado de forma irreversible, como el somatotipo o complexión corporal, temperamento, talentos y vulnerabilidad, los modelos infantiles y los prejuicios enraizados. Y de otro, aquellas elecciones que llevamos a cabo dentro de los roles proporcionados, las posibilidades ocupacionales, los valores ofrecidos, las amistades hechas y los encuentros sexuales.

Es interesante resaltar que si bien Erikson se centra en procesos individuales de construcción de la identidad como proceso de creación del yo, considera que todo este proceso se realiza dentro de unas pautas culturales e históricas. Esta idea de proceso de vida, que se extiende desde el pasado y que se une con el futuro, que llevó a Erikson a desarrollar varios estudios de biografías, como las que realizó de Martín Lutero (1958) y Mahatma Gandhi (1973), es compartida por Jerome Bruner (2003) y su idea de vida como narraciones, y por Teresa Cabruja que afirma que “la realidad tiene una naturaleza incontrovertible y los humanos recurrimos a la narración para dar cuenta de la misma” (Cabruja, Íñiguez, y Vázquez, 2000).

Para Erikson, el mundo que nos rodea debe ser lo suficientemente fuerte, esto es, ideológicamente coherente, para que pueda ser confirmado, es decir, aceptar y asimilar las normas, valores y roles que proporciona, o suficientemente débil como para sugerir su renovación. Cuando las identificaciones o fragmentos de identidad que la persona genera se muestran como indeseables o hacen a la persona sentirse diferente o atípica, se tiende a sumergirlas y oprimirlas dentro del inconsciente creando una identidad negativa.

Tanto el concepto de coherencia ideológica de las tradiciones, como la idea de identidad negativa parten de la premisa de que lo tradicionalmente establecido y fuertemente sustentado a nivel social es a priori positivo. El hecho de que aquellos fragmentos de identidad que no comulguen con esa tradición históricamente establecida se califiquen de “identidad negativa” nos perfila una idea de identidad “saludable” como conformista. Del mismo modo, definir unas tradiciones como coherentes y con ello suponer que otras no lo son, nos muestra el etnocentrismo y universalismo latente en los escritos de Erikson.

Con posterioridad se han dado matizaciones a esta teoría sobre todo desde el ámbito del feminismo (Sorell y Montgomery, 2001). Además, las multinarrativas surgidas de la crisis del pensamiento moderno aporta un enfoque hacia el concepto de identidades que permite un abanico mayor de posibilidades saludables y la posibilidad de encontrar una identidad saludable enraizada en la lucha misma por la

destrucción de las coherencias ideológicas de las que hablaba Erikson, por muy fuertemente sustentadas que estas se encuentren en la tradición (Harding, 1987: 66).

Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer

Desde el Interaccionismo Simbólico, Herbert Blumer (1969) propone que las personas interactúan con lo que les rodea⁵³ “en base al significado que estas cosas tienen para ellos” (p. 2). Por tanto, no se reacciona de forma automática a los fenómenos o estructuras sociales o medioambientales que nos rodean, sino que se actúa sobre el significado que se otorga a las mismas. Este significado surge de la interacción repetida de cada persona con otras personas, a través de un “proceso interpretativo” (p. 2), que se realiza durante esa interacción.

La capacidad que tienen las personas de modificar significados y actuar de acuerdo a estos se realiza desde las interpretaciones que se generan en las interacciones. Estas interpretaciones se convierten en símbolos que se analizan, modifican, manejan y negocian en cada uno de los procesos de pensamiento. Estos símbolos adquieren significado y valores condicionados por el contexto histórico y cultural y por el propio proceso de interacción entre las personas y los grupos.

Cada símbolo generado tiene dos aspectos, el nombre o etiqueta, el significante, y la carga semántica que contiene, el significado (Weedon, 1987: 23). Ambos están relacionados entre sí de forma arbitraria⁵⁴. El significado proviene de otros procesos del lenguaje que no están relacionados con la etiqueta misma. Tal como nos muestra Ferdinand de Saussure (1983), estos procesos tienen más que ver con la diferencia que con la realidad a la que la etiqueta designa.

⁵³ Todo aquello que está a nuestro alrededor, en sentido amplio incluye artefactos u objetos físicos, otras personas, categorías o ideas, instituciones, actos de otras personas y situaciones a las que nos enfrentamos. Cole (1996).

⁵⁴ Excepto en el caso de las onomatopeyas, aunque las diferencias entre onomatopeyas en diferentes lenguas hace pensar que son más arbitrarias de lo que pudieran parecer a primera vista.

El significante es aquello que es, y el significado es aquello que no es, ya que el significado de cada significante se forma a través de la diferenciación con otros significantes. Esta noción de significado construido será tomada más tarde por Jacques Derrida (1974), al defender que el significado de una etiqueta no es fijo ni unitario, sino el fruto de una constante negociación en el proceso de diferenciación entre dicotomías en los encuentros sociales.

Cuando se aplican los conceptos de significado y significante a las identidades, también se puede hablar de etiqueta como el término que se usa para identificarse con un grupo o categoría social, la palabra que se utiliza para nombrarse. El significado, formado por los opuestos, dentro de la dicotomía, sería aquello que se usa para definirse (Proweller, 1998: 62). A modo de ejemplo, cuando se usa el término “niña”, (etiqueta), pudiera parece que el significado es obvio. Sin embargo, cuando se intenta verbalizar este significado, se tiende a usar sus opuestos en diferentes dicotomías, como por ejemplo, “lo que no es un niño” o “lo que no es una mujer adulta o adolescente”. Se puede ver el poder de este juego de significantes en el hecho de que dependiendo del opuesto que se elija (mujer/niño) la etiqueta misma de “niña” adquiere un significado con un matiz u otro.

Esta construcción de los significados en función de dicotomías, de dualidades antagónicas, está relacionada con la Teoría del Manejo Coordinado del Significado (Pearce y Cronen, 1980) en la que se defiende que dos personas que están interaccionando socialmente, construyen el significado de su conversación de forma dialéctica. Esta negociación de significados es posible gracias a la existencia del lenguaje (Fairclough, 1989). El lenguaje no sólo refleja la realidad, sino que ayuda a construirla a través de su uso. El lenguaje como herramienta para la construcción de significados permite, pero también condiciona dicha construcción, como se verá más adelante al tratar el análisis de los discursos.

Teoría de la identidad Social de Henry Tajfel y John Turner

La Teoría de la Identidad Social desarrollada por Tajfel (1978,1981) y Turner (1979, 1990) y sus colaboradores (Tajfel, Billig, y Bundy, 1971) definen las identidades como:

“aquellos aspectos del concepto del yo de un individuo basados en su pertenencia a grupos o categorías sociales junto con sus correlatos psicológicos, emocionales, evaluativos y de otro tipo...” (Turner, 1990: 58).

Según esta teoría, cada persona tiene diferentes identidades dependiendo de los grupos de los que se siente miembro. Esto conlleva que cada individuo tenga diversas identidades sociales y que la construcción de la idea de cada persona esté más ligada a la idea de ‘nosotros/as’ que a la de ‘yo’. Esta construcción de identidades como miembro de un grupo se produce por medio de un proceso de categorización en el que, primeramente se distingue entre endogrupo, aquel al que la persona cree pertenecer y exogrupo, aquel al que la persona no cree pertenecer. A continuación, en un proceso asimilativo, se acentúan las semejanzas de aquellos estímulos que son adscritos a la misma categoría (endogrupo) y las diferencias de aquellos estímulos que adscribimos a categorías diferentes (exogrupo).

Esta categorización lleva a que las percepciones de los comportamientos o características de los miembros del endogrupo se acerquen y tomen como similares y las percepciones de los comportamientos o características de los miembros del exogrupo se distancien y se interpreten como diferentes a las del endogrupo. Este proceso produce una categorización primaria, entre el ‘nosotros/as’ y el ‘ellos/as’.

A esta categorización primaria le sigue un proceso de comparación entre las cualidades de ambos, endo y exogrupos. En esta comparación salen mayormente favorecidos los correlatos adscritos al endogrupo en perjuicio del exogrupo. Una de las formas de conseguirlo es adscribir mejores cualidades al grupo al que se pertenece. Por tanto, al ‘nosotros’ formado en el proceso de categorización se le une un ‘mejores’ y al ‘ellos’ se le une un ‘peores’.

Se realiza un proceso de “otrorización”⁵⁵ (Grossberg, 2003: 93) en el que las identidades se construyen dentro de “estructuras de poder” y “exclusión” (Hall y du Gay, 2003: 5), de forma que las identidades de cada persona, lo propio, se construyen desde y en contra de lo que se considera “lo otro” (Laclau, 1990: 33). La producción de la identidad o identidades pivota en torno a exclusiones y fronteras que separan lo que somos de lo que no somos. Estas fronteras están elaboradas en torno a “múltiples y cruzados niveles de poder y privilegios construidos históricamente en nuestras sociedades” (Proweller, 1998: 62).

Después de haberse creado las categorías de grupo y sus evaluaciones, se produce un proceso deductivo y otro inductivo, por el que las características generadas de las categorías se adscriben a cualquier nuevo miembro que entre a formar parte de cada grupo (deductivo) y las características percibidas de cada individuo pasa a formar parte de las características generales de su categoría (inductivo). Además, las personas tienden a ver sus propias interpretaciones como únicas o absolutas, cuando no son más que “nuestra propia interpretación de los mismos” (Scollon y Scollon, 1995: 10-11), por lo que estos procesos, tienden a mantener las percepciones que se crean del endo y exogrupo.

Identidad Cultural de Stuart Hall

Stuart Hall parte del estudio de la difusión de la información a las masas y recoge la idea del lenguaje como constructor de significados dentro de estructuras de poder para desarrollar la teoría de la recepción. Esta teoría mantiene que la audiencia no recibe la información de forma pasiva, sino que construye su propio significado, dentro de lo que denominó los ‘márgenes de entendimiento’. Hall, en sus escritos últimos se desmarca del análisis de la difusión de información para centrarse más en la creación de identidades culturales (2007).

⁵⁵Traducción propia de “otherness”.

Para Hall la identidad cultural es una forma de “convertirse en uno mismo a la vez que ser uno mismo” (2007: 225). Las identidades son, por tanto, los nombres que se usan para ser posicionados y posicionarse en el proceso de creación de nuestras narrativas. Las identidades culturales se usan para explicarse y posicionarse al contar nuestra historia, y están condicionadas por el contexto cultural y los poderes sociales que han ido incluyendo diferentes significados a las etiquetas a lo largo de la historia (p. 225).

Estos planteamientos teóricos sobre las identidades tienen reflejo en la estructuración y los tipos de análisis llevados a cabo en el presente trabajo de investigación. Para una mejor exposición de cómo estos planteamientos sustentan teóricamente este estudio, a continuación se puede ver un cuadro-resumen donde se plasman las aportaciones concretas de cada uno de los planteamientos teóricos en torno a la noción de identidades:

Aportaciones Teóricas sobre las Identidades y su Construcción

<p>Teoría del hecho social Emilie Durkheim</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una realidad construida por las personas, anterior, posterior y exterior a cada persona creada en comunidad • Necesidad de formar parte de realidades sociales y de tener unos valores y normas de referencias como miembros de grupos sociales.
<p>Teoría de la Identidad del Yo Erik Erikson</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indivisibilidad de lo “psico” y lo “social”. • Conflictos como paso necesario para adaptación y evolución. • Influencias sociales externas “proporcionadas” a la persona. • Tendencias conflictivas con lo establecido se sumergen creando la identidad negativa y posibles consecuencias psicosomáticas.
<p>Teoría del Interaccionismo Simbólico Herbert Blumer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje como instrumento para manejar y construir la realidad. • Realidad como resultado de las interacciones con otras personas y elementos sociales. • Identidades creadas en esa construcción lingüística de la realidad.
<p>Teoría de la Identidad Social Henri Tajfel y John Turner</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades como pertenencia a grupos sociales. • Construcción de la identidad a través de procesos deductivos e inductivos de categorización de los grupos sociales. • Valoración positiva de los grupos a los que pertenecemos y negativa de aquellos de los que no somos miembros.
<p>Teoría de la Identidad Cultural Stuart Hall</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades como posicionamientos que se nos presentan no como igualmente accesibles y deseables, sino en una categorización de influencia y exclusión. • Narrativas construidas históricamente, son anteriores a cada persona y tienden a mantenerse hacia el futuro. • Posicionamientos surgidos dentro de las narrativas de los grupos y las personas.

Cuadro 7: Aportaciones teóricas sobre la construcción de las identidades.

Una vez expuestas las contribuciones más significativas en torno a la construcción de las identidades, se toman estas para presentar de forma más específica las aportaciones teóricas centradas en dos tipos concretos de identidades pertinentes para la presente investigación, las identidades culturales y las identidades de género.

2.3.3. Identidades culturales

La identidad cultural se entiende como una “forma particular de expresar ciertos significados y valores” (Hebdige, 1993: 359). Para Henri Tajfel, la identidad cultural es “esa parte de la concepción de sí mismo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social con la significación emocional que va unida a esa pertenencia” (1984: 225). Las identidades culturales han sido también definidas como el uso simbólico de cualquier aspecto de la cultura de un determinado grupo para diferenciarse de otros grupos (De Vos, 1975: 16).

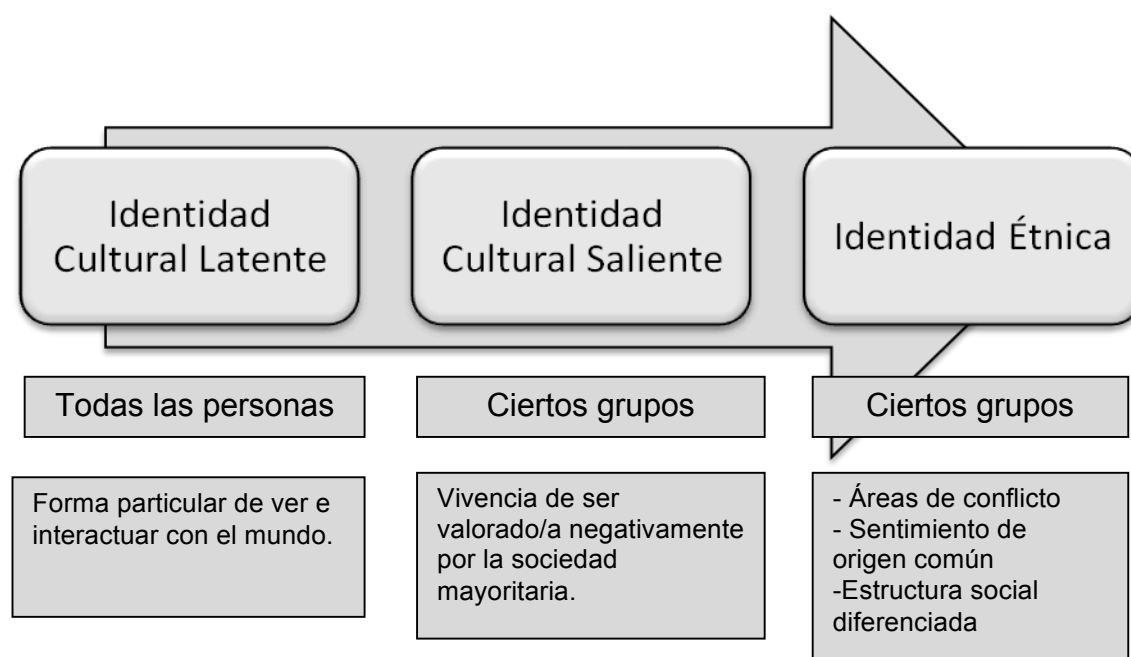
Parece ser que para que una identidad cultural tenga un lugar sobresaliente dentro de las múltiples capas de identidades de cada persona, se tiene que dar la condición de haber experimentado o experimentar subjetivamente, tanto grupal como individualmente el rechazo de alguna de las características adscritas del grupo, esto es, que el grupo sea considerado inferior, debido a algún rasgo cultural específico (Tajfel, 1978).

En contraposición, las personas que pueden vivir sus identidades culturales con valores positivos adscritos desde la sociedad mayoritaria, tienden a no desarrollar una identidad cultural propiamente dicha (Eller, 1999: 11; Comaroff, 1996: 165). Cuando a este sentimiento de pertenencia a un grupo cultural diferenciado se le une la existencia del “mito del origen común” o “memorias históricas compartidas” (Eller, 1999: 28), una lengua o dialecto compartido, organización social diferente y diferenciada de la mayoritaria, y lugares de resistencia o de lucha, podemos decir que el grupo cultural se considera un grupo étnico (Phinney, 1990).

Es importante resaltar, por otro lado, que la experiencia de pertenecer a un grupo social depende de la subjetivación de aspectos culturales que marcan la diferencia entre el grupo cultural y la sociedad mayoritaria, a través de un proceso de relaciones desiguales en las que la cultura minoritaria mantiene un estatus inferior. De esta forma, si un grupo no experimenta algún tipo de rechazo, o no se articula en torno a características diferenciadas, no se puede decir que exista un grupo social étnico o cultural propiamente dicho (Eller, 1999: 11). De esto se concluye que en las

identidades culturales se puede encontrar un sentimiento de pertenencia, de auto-identificación, pero además una subjetivación, un proceso por el que comparten valores y actitudes con los demás miembros del grupo étnico (Phinney, 1990).

El siguiente gráfico muestran las diferentes identidades culturales junto con sus características definitorias de forma esquemática:



Cuadro 8: Esquema representativo de las diferentes clases de identidad cultural.

Al igual que las identidades, las culturas son simbólicamente construidas. Son el producto de un devenir histórico de negociaciones de significados ambiguos que se definen con sus opuestos. Este conjunto de interpretaciones son lo que Jean-François Bayart llama “imaginiería social” (2005: 2). Las identidades culturales son, por tanto, el conjunto de interpretaciones que se han impuesto sobre otras dentro de un grupo social humano (ídem).

Las identidades culturales se crean negociando en estructuras desiguales de valor y poder de influencia, esto es, la capacidad para crear o modificar significados y actuar sobre ellos, donde ciertos grupos o personas tienen mayor peso. Las culturas se

construyen en torno a comportamientos normalizados en función de las interpretaciones construidas por el grupo social.

Las identidades culturales no dependen sólo de las connotaciones del grupo al que se pertenece, sino de cómo es este grupo percibido por el resto de las sociedades y grupos sociales (Pinderhughes, 1997: 13). El tipo de relación que se establece con el grupo privilegiado o mayoritario influye de manera muy acentuada en la construcción de la identidad, tanto grupal como individual del grupo minoritario.

En este sentido, John U. Ogbu (Ogbu y Simons, 1994; Ogbu, 1997, 2004;) desarrolla el concepto de identidad en oposición. El planteamiento de Ogbu surge de sus investigaciones para encontrar una explicación a las diferencias entre diversas minorías en un mismo contexto social. Se centra en el estudio de las minorías de los Estados Unidos y los diferentes resultados académicos que los y las jóvenes de estas minorías obtienen. Concluye que las diferencias en cuanto a los resultados académicos responden a las características de su marco de referencia cultural y la interpretación de su identidad colectiva.

Define el marco de referencia cultural como un conjunto de explicaciones o interpretaciones que los miembros del grupo adoptan para entender su situación, su entorno y hacer predicciones sobre sí mismos y su futuro. La identidad colectiva se entiende como el sentimiento de formar parte de un grupo humano que comparte ciertas características y que le diferencia de otros grupos sociales, su conciencia de grupo. Esta identidad colectiva se crea cuando se interpreta una experiencia colectiva en algún modo relevante e igual entre los miembros del grupo y diferente de aquellos que se consideran fuera del grupo (Ogbu y Simons, 1994: 3).

Siguiendo estos planteamientos, los marcos de referencia e identidad colectiva de una minoría se comienzan a construir una vez se inician las relaciones con el grupo dominante de la sociedad, y responden a las condiciones que crearon y mantuvieron la existencia de la minoría. Así, el marco de referencia e identidad colectiva de una minoría que ha llegado a un país buscando una mejor vida no son los mismos que

los de una minoría que llegó de manera forzada como esclavos o escapando de persecuciones o torturas.

Cuando las experiencias colectivas del grupo son, por ejemplo diferencias de estatus social, esclavitud, tortura, expulsión, estigmatización, etc., se crea una identidad colectiva en oposición al grupo que se interpreta como responsable de estas experiencias (Ogbu, 2004: 18). Estas respuestas se mantienen y forman parte de la identidad del grupo en cuanto que permiten la pervivencia o supervivencia del grupo. Estos marcos de referencia de grupo creados condicionan las formas individuales de pensar y actuar (Durkheim, 1979).

Las aportaciones teóricas a la construcción de las identidades se muestran importantes para analizar los datos ofrecidos por las participantes. Otra fuente importante de contribución teórica proviene de los estudios centrados en las identidades de género que a continuación se presentan.

2.3.4. Identidades de género

Simone de Beauvoir (1949/1998) describió la identidad de género en las mujeres como un ‘convertirse’ en mujer. Judith Butler (1987) recoge este concepto de ‘convertirse’ para ir más allá y distinguir entre “ser construida” y “construirse a una misma”⁵⁶, poniendo de manifiesto el doble juego entre las presiones del contexto y la agencia que las personas tienen en sus decisiones.

Butler considera que convertirse en mujer es un proyecto que tiene por objetivo asumir o encarnar de forma intencionada el género adscrito por nuestra sociedad al sexo biológico con que se nace. Por tanto, la identidad de género no es simplemente una construcción social sino un acto de elección constante (Butler, 1987: 100) entre aquellas opciones que el entorno social brinda. El proceso de interpretación del entorno, de sí misma y las posteriores elecciones a partir de estas

⁵⁶Traducción propia de “being constructed” y “constructing onself”.

interpretaciones es lo que Elisabeth Saint Pierre llama “artes de la existencia o las técnicas de sí mismo, que la gente usa para crearse a sí mismo como sujetos éticos de sus acciones” (2000: 258).

Las identidades no constituyen un constructo entero, fijo, definido y estable, sino que son “múltiples y hasta contradictorias” (de Lauretis, 1996: 7). Dentro de las múltiples identidades, las identidades de género ocupan un lugar primordial por haber sido, dentro de la ideología del patriarcado, una categoría que más ha definido la configuración de las relaciones de las mujeres con el entorno, colocándolas en todo aquello que significaba “lo otro” dentro de los binarios del pensamiento moderno, como racional/irracional, razón/emoción, racional/natural, fuerte/débil, mente/cuerpo, que representan esencialismos opuestos.

Estos esencialismos han dado lugar a una noción de género en categorías mutuamente excluyentes, lo masculino y lo femenino. Lo masculino se ha identificado con la razón, fuerza, equilibrio y lo femenino con la naturaleza, la emoción, la irracionalidad o el desequilibrio. Este proceso por el cual se asignan metáforas dualistas a las dicotomías o sistemas de opuestos es lo que Sandra Harding llamó el Simbolismo de Género (1986: 17-18). El simbolismo de género, se produce principalmente por la influencia del lenguaje a través de ‘marcas de género’. Incluso antes de nacer, se nos asigna una etiqueta a la que va unida unas marcas de género. “Las expectativas y comportamientos del entorno varían en torno a estas marcas” (García Colmenares, 2000: 45).

La influencia de estas marcas de género es tan fuerte, que la identidad de género, mayoritariamente, está “firmemente e irreversiblemente establecida a la edad de tres años” (Chodorow, 1978: 150). El sistema sexo-género (Rubin, 1975) establece la relación entre el sexo como el proceso de desarrollo sexual y diferenciación biológica entre macho y hembra de la especie humana y el género. Este “sistema sexo-género moldea nuestra manera de ser” (García Colmenares, 2000).

Estas metáforas o atribuciones interpretativas han sido cultural e históricamente creadas en cada grupo humano (Urgel, 1979). Las atribuciones con mayor valor

social son aquellas que tradicionalmente se han asignado a los varones (García Colmenares, 2000: 43). El androcentrismo que reina en el mundo público, y en concreto en la ciencia, privilegia lo masculino (adulto y mayoritario) y lo sitúa como central, marginalizando todo lo demás, mujeres, los niños/as y otras etnias e identificando estos grupos con estadios inferiores, más cerca de la naturaleza, en un estadio más salvaje (Moreno, 1986). Estas categorías de género “funcionan para crear y justificar la organización social y la exclusión” (Flax, 1993: 96).

Las diferencias de género, fruto de los esencialismos que se utilizan en el lenguaje diario, al ser social e históricamente creadas, son ficciones ligadas a fantasías que están profundamente incrustadas en el mundo social (Walkerdine, 1986), y que siguen formando parte del repertorio ideológico de las sociedades, influyendo en las elecciones y en la construcción de las identidades. La labor de las investigaciones de género, es la de identificar las posiciones de las personas para poder captar las adscripciones, contradicciones y las resistencias a los posicionamientos, así como los constructos ideológicos, metáforas, ficciones que enmascaran.

En esta línea, el presente trabajo de investigación pretende analizar el panorama ideológico que se crea alrededor de la etiqueta de mujer dentro de las familias gitanas. Este análisis permitirá entender de mejor manera los posicionamientos y las posibilidades que las mujeres gitanas tienen en sus decisiones diarias y en la construcción de sus identidades. Además de la categoría social de mujer, dentro de las jóvenes gitanas, la conceptualización de pertenecer a una cultura diferente marca a su vez, como se ha visto en el apartado de los estudios históricos la interpretación de sí mismas.

Ya que el objetivo final de este trabajo es el de ofrecer pautas para la mejor adaptación de la respuesta educativa, parece necesario explorar planteamiento teóricos relativos a las respuestas educativas a la diversidad cultural de las escuelas. Por ello, en el siguiente apartado, se presentan aportes procedentes de la educación intercultural como rama de la investigación y práctica educativa que cuestiona las perspectivas etnocentristas reinantes en las aulas y presenta

alternativas educativas para la inclusión de la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas como requisito de la garantía de igualdad de oportunidades (Aguado Odina, 1991).

2.5. Educación Intercultural

La educación intercultural “propone una práctica educativa que sitúen las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativa” (Aguado Odina, Gil Jaurena, y Mata Benito, 2005: 29-30. Para poder delimitar cuáles son estas diferencias culturales, es necesario primeramente definir qué se entiende por cultura.

Desde la educación intercultural, cultura se ha definido como:

“un sistema de símbolos compartidos, creados por un grupo de gente para permitirle manejar su medio ambiente físico, psicológico y social (...). Proporciona un marco de referencia cognoscitivo general para una comprensión de su mundo y el funcionamiento en el mismo. Esto les permite interactuar con otras personas y hacer predicciones de expectativas y acontecimientos.” (Asunción-Lande, 1997: 6).

También ha sido descrita como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo (Figueroa, 1993), que es utilizada y modificada por los grupos sociales para adaptarse a las condiciones del medio físico y social (Malik Liévano, 2003)

2.5.1. Propuestas de Educación Intercultural

En las últimas décadas “ha crecido de manera espectacular la literatura pedagógica sobre Educación Intercultural” (Lluch, 2005: 170) y se ha abierto el debate sobre el papel de las culturas en la educación. El tratamiento que han recibido las diferencias ha respondido a diferentes enfoques y objetivos que se han plasmado en diferentes propuestas educativas. Estas propuestas educativas, son presentadas en el siguiente cuadro (adaptado de Banks, 2009 y Muñoz Sedano, 1997) para

ofrecer una visión general de las posibilidades teóricas y prácticas que se han creado a lo largo de la historia. Cada uno de estos posicionamientos es analizado a continuación de forma más detallada.

Enfoque	Objetivo	Propuestas Educativas
Aditivo Étnico	Añadir al currículo el contenido cultural de minorías culturales.	Unidades didácticas especiales, celebraciones, comidas, personajes famosos relacionados con las culturas añadidas.
Desarrollo del autoconcepto	Añadir al currículo contenido cultural de la minoría existente en la escuela para mejorar su autoconcepto y su rendimiento académico.	Unidades didácticas especiales que destacan las contribuciones del grupo cultural al general de la población.
Déficit Cultural del Alumno/a	Compensar las carencias que tienen los alumnos de minorías para poder acceder con éxito a los contenidos escolares estandarizados.	Programas de Educación Compensatoria basados en propuestas conductivistas y de carácter intensivo.
Déficit Cultural de la Escuela	Cambiar las prácticas y normas de la escuela.	Estudiar críticamente las prácticas de la escuela para sacar a la luz las normas y valores legitimados por la misma que permitan la inclusión de otras formas de interactuar y acceder al conocimiento.
Lenguaje	Proporcionar instrucción instrumental básica en la lengua de la escuela para (que) poder acceder a los contenidos curriculares	Programas de aprendizaje de segunda lengua. Programas bilingües o biculturales.
Ecología Cultural	Ayudar al alumnado de minorías rechazadas por la sociedad a sentirse parte de la institución escolar	Intervenciones educativas para que la minoría rechazada se asimile a la mayoritaria.
Desidentificación Protectora	Reducir los estereotipos que puedan dañar el autoconcepto del alumno o alumna.	Programas educativos que reduzcan el poder de los estereotipos y que crean entornos educativos con altas expectativas hacia este alumnado.
Estructural	Ayudar a profesorado y alumnado a ver el papel de la escuela en el entramado social para que puedan comprometerse al cambio social y económico que permita cambios en la educación.	Programas educativos que permiten el desarrollo de habilidades críticas y de análisis que ayuden al alumnado a entender las bases del racismo y la discriminación.
Holístico	Aculturación mutua en la que el profesorado y el alumnado se enriquecen mutuamente y con ellos varían sus propias culturas.	Programas holísticos que conceptúan escuela como un mundo social a través del cual de forma unificada desde múltiples frentes se pueden tomar medidas que favorezcan el éxito educativo del alumnado de minorías culturales.

Cuadro 9: Clasificación de las propuestas para una Educación Intercultural.

Aditivo Étnico: Este enfoque surge como un intento de celebrar la diversidad y el pluralismo. Se presentan las culturas como módulos aislados y desde su punto de vista exótico y visual. Programas de este tipo vemos cuando se realizan talleres para aprender a hacer palos de agua, aprender recetas, juegos o danzas de otros lugares y culturas. No existe una reconstrucción o análisis de la función que estas prácticas puede tener en cada representación cultural del entorno para permitir un verdadero conocimiento más allá del exotismo o la diferencia.

Desarrollo del autoconcepto: Este enfoque es similar al anterior pero se diferencia en hacer un especial hincapié en la incorporación de elementos relativos a las identidades culturales del alumnado minoritario que forma parte del centro educativo. Se considera que el alumnado minoritario necesita un autoconcepto saludable para poder tener éxito en la escuela (Clark y Clark, 1950) y para lograr esto se incorporan elementos culturales de su supuesto grupo social minoritario a los contenidos del currículum oficial de la escuela.

Este enfoque se cimenta en la idea de que la inclusión de elementos de la cultura del alumnado minoritario tiene un resultado positivo en la construcción de su autoconcepto y su relación con la escuela y sus contenidos. Sin embargo, parte de la idea de cultural como monolítica e idéntica para todos los miembros del grupo y no atiende a la reconstrucción que las personas hacen de los significados compartidos. Por tanto, los elementos culturales normalmente incluidos son aquellos más exóticos y tratados como diferentes y diferenciados, lo cual conlleva una acentuación de las diferencias inter-grupales y eliminando cualquier posibilidad de diferencias intra-grupales.

Déficit Cultural del Alumno/a: Este enfoque surge de las teorías del déficit cultural ejemplarizadas por los escritos de Basil Bernstein (1971) en los que se propone una diferencia entre dos formas de enfrentarse a la realidad y manejarla. Estas formas diferenciadas se corresponderían con dos códigos lingüísticos, uno restringido y otro elaborado, para cada una de las dos clases sociales predominantes del momento, la clase obrera o clase baja y la clase burguesa o clase alta.

Según Bernstein, los niños y niñas adquieren los valores del grupo en el que viven al hacer suyo los significados compartidos que contiene el lenguaje que se aprende. Así, las personas en las clases socioeducativas más bajas adquieren cierta sensibilidad o preferencia hacia los objetos concretos, y las personas en las clases socioeducativas más altas lo hacen hacia las estructuras (p. 34). Debido a que la cultura de las escuelas legitima el código lingüístico elaborado, aquel alumnado proveniente de culturas donde el mundo de lo concreto ocupa un lugar primordial se encuentra en una desventaja clara a la hora de acceder al currículum.

A esta diferenciación se puede unir las afirmaciones de Jean Piaget (1999a, b) sobre la forma en la que niños y niñas adquieren del medio en el que crecen las ideas y las formas de razonar que predominan en su entorno (1999: 159). Se infiere que aquellos niños y niñas que aprenden dentro de un sistema lingüístico centrado en los objetos concretos les será mucho más difícil acceder a las operaciones formales, forma de razonamiento iniciado en las escuelas hacia los 7-8 años y que se espera que culmine hacia los 11-12 años en los programas curriculares generalizados de las escuelas.

Reuven Feuerstein (1969) ofrece otra serie de trabajos que sustentan esta noción de dependencia entre entorno social y capacidades cognitivas Siguiendo los pasos de su maestro Jean Piaget, Feuerstein trabajó con adolescentes en situaciones de privación socioeducativa y observó la incidencia de esta privación en los resultados de test de inteligencia usados en la época. Feuerstein concluyó que las diferentes experiencias vividas en los primeros años inciden en el desarrollo de la inteligencia, ya que esta está sujeta, dentro de los límites del potencial intelectual, a la estimulación cognitiva.

Esta idea de esquemas de estimulación diferentes relacionados con las sociales o las culturas ha sido muy influyente en la esfera educativa de España. A modo de ejemplo, José M^a Quintana Cabanas (1980), considera que la clase media se caracteriza por una mejor racionalidad que conlleva una conciencia de la relación entre medios y fines a largo plazo, una capacidad de planificar y la disciplina

necesaria para orientar el comportamiento hacia esos fines. También desde otros campos, como la biología se defiende la influencia de las experiencias, especialmente en las primeras edades de vida, sobre el sistema nervioso (Díaz-Aguado y Baraja, 1993: 20).

Dentro de este enfoque, se considera al alumno o alumna minoritario como carente de ciertas habilidades o conocimientos que le impiden acceder al currículum con éxito. Es la labor de la escuela proveer al alumno o alumna de estos aprendizajes de forma lo más rápida posible. Los programas de compensación y de inmersión lingüística en España están basados en este concepto de “déficit cultural” (Lluch, 2005). El objetivo es particular, ya que tan sólo afecta a esos alumnos y alumnas diferentes, mientras que se intenta que el resto del alumnado, profesorado y currículum precisen de las menores modificaciones posibles. Ya que este enfoque parte de la base de no cuestionar o modificar las practicas escolares, se identifica la situación como un lastre y se culpabiliza al alumnado minoritario cuando no se obtienen los resultados esperados

Déficit Cultural de la Escuela: Con el surgimiento de los movimientos sociales de los años 60, se inicia una creciente preocupación sobre la desigualdad social y se reformulan estos planteamientos anteriores. Por un lado, se critica la “naturalización de las desigualdades”, atendiendo a razones intrínsecas de género, etnia o clase social, para explicar las desigualdades en resultados escolares de los diferentes grupos que accedían a las escuelas. Se intenta añadir un matiz no tanto descriptivo de los resultados y sus posibles variables correlacionadas, sino de procesos que pueden generar esas situaciones para intentar incidir en ellos y modificarlos (Sleeter, 1991: 9).

Este planteamiento cuestiona la cultura misma de la escuela como uniformadora y reproductora de los valores dominantes de la sociedad y aboga por una crítica de las prácticas escolares y del desarrollo de los currículos para permitir una escuela más inclusiva en el que cada uno de los alumnos y alumnas pueda desarrollar sus identidades específicas y propias. Más allá de la representación de las culturas

dentro de las aulas, esta perspectiva fomenta un análisis constante de las prácticas discursivas en los centros escolares.

La escuela se sitúa, por tanto como la responsable del bajo rendimiento del alumnado perteneciente a minorías culturales (de Haan y Elbers, 2004) y ésta en su conjunto debe someterse a un autoanálisis y transformación. De esta forma, el alumnado minoritario se convierte en una oportunidad para incorporar puntos de vista nuevos y diferentes que ayuden a la construcción de prácticas renovadas más inclusivas.

Autores como Amell y García Castañeda (1988) hablan de ‘democracia cultural’ como el derecho de toda persona para vivir de forma positiva su cultura y el derecho a que esta forme parte de la cultura general de la escuela. Desde esta perspectiva se cuestiona la cultura uniformadora de las escuelas, como un valor a defender y mantener. Se aboga por un replanteamiento de las relaciones pedagógicas que permita el empoderamiento de todo el alumnado, para que cada persona, dentro de su realidad o grupo, pueda ayudar a construir culturas y construirse a sí mismo o misma dentro de ellas (Ellsworth, 1997).

Lenguaje: Enfoque centrado en proporcionar los conocimientos instrumentales básicos de la lengua vehicular para que el alumnado cuya lengua materna es diferente pueda acceder al currículum. En España, esta perspectiva se recoge en las Aulas de Acogida para la Competencia Lingüística, las Aulas Aliso o las Aulas de Enlace. Temas culturales relativos a las minorías de procedencia del alumnado no son tratados y tenidos en cuenta pero en general se trata de un planteamiento enfocado a la instrucción para que los alumnos y alumnas puedan pasar a formar parte de las aulas generales en el menor tiempo posible.

Ecología Cultural: Enfoque respaldado fundamentalmente por la teoría de la ecología cultural de Ogbu (2003) en la que se considera que la razón por la que la minoría forma parte de la sociedad actual condicionan el rendimiento académico del alumnado de este grupo cultural. De esta forma, si un grupo ha llegado por la fuerza

o huyendo de la persecución, los resultados serán diferentes de si la familia ha llegado con la intención de buscar una vida mejor.

Esta teoría podría explicar el hecho de que algunas minorías están sobrerrepresentadas en las tasas de fracaso escolar y otras no. Por ello, es necesario tener en cuenta el origen del grupo minoritario y el tipo de relación que se ha establecido con la sociedad mayoritaria para entender cómo el alumnado siente su lugar dentro de la sociedad y cómo interactúa con ella. Estudiar la historia de las relaciones entre la minoría y la mayoría permite crear planteamientos educativos diferenciados para atender a relaciones culturales diferenciadas de cada grupo.

Desidentificación Protectora: Este enfoque se sustenta en las investigaciones de Claude M. Steele (2004), en las que se muestra que los alumnos y alumnas que se sienten sujetos a un estereotipo que dificulta el éxito académico, sólo pueden optar por des-identificarse con el grupo cultural o por cumplir con las expectativas unidas al estereotipo. Una u otra opción se presenta como dolorosa y difícil, ya que se obliga al alumno o alumna a elegir entre su identidad de grupo o una evaluación positiva por parte del resto de la sociedad.

Sólo el alumnado perteneciente a minorías con estereotipos negativos asignados por la sociedad mayoritaria sufren esta necesidad de elegir. Esta elección, que se presenta dolorosa al conllevar la ruptura, ya sea con el grupo de referencia o con la sociedad, puede ser evitada si se crean ambientes educativos donde las expectativas del profesorado y del centro se adscriben al grupo minoritario del alumno o alumna. De esta manera, las escuelas pueden convertirse en lugares seguros en los que no es necesario elegir entre el grupo social o las altas expectativas educativas del centro educativo.

En este sentido, programas en los que alumnos y alumnas de la minoría social reciben refuerzos positivos por sus éxitos escolares que se hacen públicos en la escuela y la comunidad educativa, puede dar lugar a crear ese ambiente en el que no es necesario elegir entre la minoría cultural y el éxito escolar. En 2000 participé en un estudio que podría encuadrarse dentro de esta línea de actuación. El objetivo

del programa era unir la cualidad de ser afroamericano y ser una figura de autoridad en temas de salud entre los compañeros⁵⁶.

Estructural: Desde este enfoque se pone de manifiesto las limitaciones de la escuela para hacer frente a las diferencias sociales y la discriminación y aboga por una educación que brinde las herramientas necesarias para un cambio más amplio a nivel social. Desde un posicionamiento crítico, la única vía para que el alumnado minoritario de las escuelas tenga las mismas oportunidades es el cambio de las estructuras sociales que mantienen las desigualdades y la discriminación (Sleeter, 2005; Nieto y Bode, 2008).

Holístico: Enfoque que entiende la escuela como un mundo social con muchos aspectos que deben ser evaluados y planificados para permitir crear una cultura que no sea la suma de todas las culturas de la escuela, sino algo más, fruto de la interacción de todas ellas. El objetivo es la aculturación entendida esta como el proceso por el cual, tanto profesorado como alumnado, proveniente de sus propias culturas de origen, crean una cultura conjunta que provoca variaciones en las formas en la que se interpreta y se atiende a la realidad (Banks, 2009).

Si bien las anteriores posturas se fundamentan en el concepto de minorías y grupos sociales compactos y unitarios, y se olvida que existen otras diferencias individuales u otros grupos sociales que forman parte de la identidad de las personas (Muñoz Sedano, 1997: 126, Grupo INTER 2006). Por ello al entrar en contacto todas interpretaciones individuales de los significados compartidos de cada grupo social, cada persona sale transformada, esto es enriquecida, en su forma de interpretar el mundo social que le rodea.

⁵⁶ Los resultados positivos de este estudio pueden verse en: Spencer, M. B.; Harpalani, V.; Dell'Angelo T. (2002). Structural racism and community health: A theory-driven model for identity intervention. En W. R. Allen, M. B. Spencer y C. O'Connor (Ed.) African American Education: Race, Community, Inequality, and Achievement (Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis, Volume 2), Emerald Group. 259-282.

El planteamiento holístico, en la línea con la perspectiva crítica que se presenta a continuación, se fundamenta en la multiplicidad de identidades culturales, sociales y de género que cada persona desarrolla y negocia a lo largo de su vida en múltiples capas (del Olmo, 2010a). Las escuelas, como agencia socializadora, tienen como función ofrecer la oportunidad de dar cabida a todas esas posibles identidades y microculturas que se forman en las escuelas, para que cada alumno y alumna se sienta aceptado y capaz de crearse y recrearse a sí mismo en relación con las demás personas y mundos sociales.

Esta última opción se presenta como la más acertada para aproximarse a la tarea de crear ambientes educativos en los que las alumnas gitanas tengan cabida y que puedan aportar sus formas de actuar e interactuar con el medio social para el mayor enriquecimiento del resto del alumnado y del profesorado. Ahondando aun más en esta idea de crear nuevas culturas creadas desde la negociación y la construcción conjunta en términos de igualdad, se desarrolla un último apartado teórico que explora esta vertiente holística, también conocida como la perspectiva crítica de la educación intercultural.

2.5.2. Perspectiva Crítica en la Educación Intercultural

Hablar de perspectiva crítica en Educación Intercultural es hacer referencia al término de empoderamiento. Autores como Paolo Freire (1974), Henry Giroux (1991), bell hooks (1994), Jennifer Gore (1993, Luke y Gore, 1992), Patti Lather (1991, 1992), presentan fuertes cuestionamientos al poder uniformador de las escuelas y denuncian cómo estas impiden un verdadero empoderamiento de aquellos grupos minoritarios en las sociedades a través del currículum oculto de estas. Las diferencias culturales, junto con el género, y las discapacidades físicas y/o psíquicas, son las mayores fuentes de falta de empoderamiento en nuestras sociedades democráticas.

Este análisis permite ver cómo aquellas identidades de los alumnos y alumnas que no corresponden a las referencias culturales e identitarias de la clase media occidental, consumista, heterosexual, judeo-cristiana y ableísta⁵⁷ son tratadas como ‘anormales’ y por ello discriminadas a través de “instrumentos que degradan y devalúan otras narrativas culturales sobre la etnicidad, el lenguaje, la orientación sexual y las discapacidades” (Sordé i Martí, Macedo, y Gounari, 2009: 201).

La escuela cuenta con los medios, las estructuras necesarias y el imperativo social y moral de proveer de las herramientas y habilidades que necesitan nuestros alumnos y alumnas para empoderarse (Greene, 1986: 72). Un planteamiento más inclusivo de la diversidad humana obliga a las escuelas a entender la diversidad no como un problema, sino como una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Sin embargo, las escuelas, lejos de cumplir con estos imperativos, perpetúan las diferencias sociales. Esto sucede porque las escuelas, de forma mayoritaria, responden a un solo modo de pensamiento y a un sólo modelo de persona, que se traduce en la práctica en el “decoro de las clases medias” (hooks, 1994: 180), surgidas de las clases burguesas de los siglos XVIII y XIX. Como consecuencia de este único modo de pensamiento, todo aquello que no se ajusta a las maneras de pensar, ser y actuar propias de las clases medias, se considera no adecuado y se sanciona de forma explícita o implícita en las aulas.

De esta forma, aquellas habilidades, conocimientos y destrezas que el alumnado trae a la escuela y que no son necesariamente las de la cultura mayoritaria, son ignoradas y reemplazadas por aquellas que se suponen adecuadas, de “buena educación”. Es necesario poner de manifiesto que estos universalismos que se toman como los ‘naturales’, los ‘adecuados’, son arbitrarios y el resultado de un entramado de relaciones de poder entre personas y grupos a lo largo de la historia de nuestras sociedades (hooks, 1994: 30) que ha ido creando las ideologías imperantes.

⁵⁷Proveniente del término “able” que significa “capaz” en inglés y que hace referencia a la discriminación que sufren las personas que presentan discapacidades.

El poder de estas ideologías reside en presentar cualquier desviación de las líneas de pensamiento de la ideología imperante como ‘anormal’ (Juliano, 2004: 45). Un análisis de estas ideologías sustentadas en las diferencias provoca que “podamos poner en evidencia cuáles son las lógicas que las han construido y qué tipo de relaciones de dominación y control permiten” (Cabruja, 1998: 58).

Se ha definido empoderamiento como el proceso por el cual, las personas son conscientes de las fuerzas o poderes operantes a su alrededor y toman decisiones informadas que repercuten en su entorno y en sí mismas. Si es así, es un proceso que cada persona debe llevar a cabo por sí misma y que se entrelaza de manera clara con el concepto de “inteligencia cultural” (Elboj Saso y Flecha Fernández, 2002).

La inteligencia cultural es la capacidad que todas las personas tienen de realizar decisiones racionales y coherentes dentro de los parámetros de sus referentes culturales y la capacidad de presentar estos y negociarlos para un bien común mayor. Si se tiene en cuenta que todo el alumnado viene a la escuela con una suficiente inteligencia cultural que le permite interactuar con su entorno, la labor de las escuelas es conocer estos parámetros para poder hacer uso de esta inteligencia que permita el desarrollo de otros tipos de inteligencia que la escuela debe fomentar.

El empoderamiento es una cualidad que todas las personas tienen en potencia, pero este puede estar latente o activo, esto es, si se está haciendo uso de ese poder para efectuar cambios en su entorno o no. Por tanto, si el empoderamiento es una potencialidad que toda persona posee y que está sujeto a la voluntad de cada persona, no es el profesorado el que empodera, sino que es una de las partes responsables en crear las condiciones para que el alumnado se empodere (Ruiz, 1991: 223).

Estas condiciones pasan por crear un ambiente en el que sea posible una relación dialógica (Elboj Saso y Flecha Fernández, 2002), en el que se produzca una comunicación y negociación en términos de igualdad entre la escuela y la familia, comunidad y alumno/a. Es labor de la escuela adaptarse a la diversidad de la

realidad fuera de ella y crear así comunidades de aprendizaje en las que todas las voces se oigan (hooks, 1994: 185) en una construcción mutua.

Sin embargo, en la realidad, lejos de entender la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, el profesorado lo interpreta como más trabajo, como una situación que sobrepasa al profesorado (Giménez Romero, 1993: 127) y que ante el miedo atroz de perder el control de nuestras aulas, recurre de nuevo a los viejos patrones de enseñanza (hooks, 1994: 41).

Para la construcción de ambientes interculturales se precisa de un profesorado cualificado, armado de las herramientas interpretativas, sociológicas, educativas y cognitivas con las que hacer frente a la diversidad en las aulas y abordar la situación como necesidad y oportunidad de crear un entorno de empoderamiento mutuo.

El colectivo de profesores y profesoras invierten mucho de su esfuerzo en imponer el decoro de las clases medias, en mantener una noción fija de orden y en demostrar un poder absoluto en el aula (hooks, 1994, p. 188). Para una adecuada formación del profesorado, éste tiene que desarrollar una serie de actitudes, conocimientos y habilidades como las recogidas a continuación (Byram, Nichols y Stevens, 2001: 5-7):

- Actitudes de curiosidad, apertura y empatía.
- Conocimientos acerca de los grupos sociales, minorías, sus producciones y sus costumbres, patrones de interacción social, cómo funcionan y cómo se forman los grupos sociales y sus identidades.
- Habilidades de interpretación y comparación para poder explicar y relacionar contenidos culturales o compararlos con otras culturas y habilidades de aprendizaje para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura.

Si bien las actitudes y las habilidades se pueden fomentar a través de la formación inicial y permanente del profesorado, el conocimiento de las culturas no puede presentarse si no se hace un análisis profundo de la mismas.

En el caso de las alumnas gitanas, este conocimiento a nivel de tradiciones, costumbres, valores, estructura social, ha sido ampliamente estudiado y presentado

(Clebert, 1963; Borrow, 1979; Gómez Alfaro, 1980; Leblon, 1987; Fraser, 1992; Gay y Blasco, 1999; Jiménez González, 2002a; Ramírez Heredia, 1972, 2005). Sin embargo, poco hay escrito sobre los referentes simbólicos que el alumnado gitano utilizan para dar sentido a su mundo y a la construcción de sus identidades.

Aquellos intentos de presentar los significados compartidos que el alumnado gitano puede traer a la escuela no han tenido en cuenta el origen de los mismos y las fuerzas que les dieron origen o los mantienen, el surgimiento de nuevos significados que atienden a nuevas realidades y la influencia que categorías como el género tienen en la diferente concreción que estos significados pueden tener para las alumnas gitanas.

En la línea de una educación intercultural holística o perteneciente a la vertiente crítica, este trabajo de investigación pretende ofrecer conocimientos pertinentes sobre los significados compartidos de mujeres gitanas. Estos conocimientos pueden enriquecer el bagaje de conocimientos del profesorado para una mejor adaptación de la respuesta educativa y permitir así la inclusión de las formas de entender el mundo social de las alumnas gitanas para la construcción conjunta de ambientes educativos inclusivos en el que tanto los alumnos y alumnas como el profesorado se sientan empoderados, esto es, puedan actuar en sus entornos para el beneficio propio y del grupo.

Capítulo 3

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Marco Teórico Conceptual

El presente trabajo de investigación se sitúa dentro de la metodología cualitativa. Más concretamente, consiste en un estudio etnográfico sustentado en dos fuentes de recogida de datos principales, la observación participante y las entrevistas cualitativas. Las entrevistas cualitativas son analizadas siguiendo las pautas del análisis de los discursos de la vertiente foucaultiana, que se nutre de los datos recogidos en la observación participante.

Para una presentación del marco teórico conceptual, primero se abordan cuestiones relativas a la metodología cualitativa que permitan mostrar la idoneidad de la misma para los objetivos de la presente investigación. Seguidamente se presentan las entrevistas cualitativas y el análisis de los discursos empleado. Cuestiones de validez y fiabilidad relativas a la metodología empleada son examinadas en un último apartado.

3.1.1. Metodologías Cualitativas

El objetivo de este estudio es acercarse y describir los significados compartidos de un grupo de mujeres gitanas para lograr un mayor conocimiento de los esquemas interpretativos usados para interactuar con su mundo físico y social. Puesto que se busca describir para entender (Taylor y Bogdan, 1986: 20), producir “datos descriptivos” sobre cómo las personas comprenden, cuentan, interpretan y manejan situaciones cotidianas (Bogdan y Biklen, 1998; Miles y Huberman, 1994) para construir descripciones convincentes y coherentes (Geertz, 1988) y no conclusiones universalmente válidas (Miles y Huberman, 1994), la metodología cualitativa se presenta como el paradigma apropiado para este tipo de investigación.

La investigación cualitativa consiste en un compendio de múltiples perspectivas que enriquecen los análisis desde diversos puntos de vista y diferentes enfoques (Dezin y Lincoln, 1994) para ofrecer una perspectiva holística donde las personas observadas se sitúan dentro de un contexto. Este contexto se tiene en cuenta y se

utiliza para complementar las descripciones (Taylor y Bogdan, 1986; Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1999; Miles y Huberman, 1994).

Dentro de este planteamiento holístico, la persona que investiga necesita un contacto prolongado con el grupo social estudiado (Miles y Huberman, 1994). Cuanto mayor sea la duración de este contacto, mayor será la calidad del estudio (Spindler y Spindler, 1992). Además, la persona que investiga forma parte del contexto y es tomada en cuenta en el análisis (Taylor y Bogdan, 1986; Rodríguez Gómez et al., 1999).

En la actualidad, existen diversos métodos considerados cualitativos. Gregorio Rodríguez Gómez, et al. (1999: 41) recogen una clasificación en la que distinguen seis métodos de investigación cualitativa, la Investigación-Acción, la Fenomenología, la Etnografía, la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), la Etnometodología, el Análisis del Discurso, y la Investigación Biográfica. Para Tomás Ibáñez y Lupicinio Íñiguez (1999), los métodos de investigación cualitativa serían cinco: la Etnografía, "Grounded Theory", el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional, y la Investigación Acción Participante.

Todos estos métodos tienen en común una serie de rasgos que se presentan a continuación:

Características de la Investigación Cualitativa⁵⁸

Concepto de Realidad	Múltiples realidades. Realidad construida por el observador.
Objetividad vs. Subjetividad	Subjetividad es esperada. La objetividad no es posible si la realidad se construye.
Objetivos de la Investigación	Entender. Desarrollar conceptos. Describir realidades complejas.
Diseño de Investigación	En constante revisión del diseño y de la planificación.
Naturaleza de los Datos	Datos descriptivos. Documentos personales. Notas de campo. Fotografías. Citas de los participantes. Documentos oficiales. Otros.
Muestra	Reducida. No representativa. Selección intencionada. Inclusión de múltiples variables.
Técnicas y Métodos	Observación. Observación Participante. Estudio de documentos. Entrevistas abiertas. Relatos en primera persona.
Papel del investigador/a	Central en el proceso investigador. Sus interpretaciones son el resultado de la investigación.
Relación con los sujetos estudiados	Empatía. Énfasis en la confianza mutua. Relación de igualdad. Contacto intenso. Relación más allá de la investigación.
Instrumentos y Herramientas	Maquinas de grabación. Fotografías. Transcripciones. Programas informáticos para la categorización.
Análisis de los datos	Durante el proceso de recogida. En base a modelos, temas, conceptos. Análisis inductivo. Método comparativo.
Redacción del informe de investigación	Personal y menos sujeto a convenciones.

Cuadro 10: Características de la Investigación Cualitativa.

⁵⁸ Adaptación de las tablas 1-1 en Bogdan y Biklen (1998: 40-42) y tabla 1.1a en Lichtman (2010: 9).

Dentro de los posibles métodos cualitativos, la etnografía se muestra como aquella opción que proporciona la mayor cantidad, cualidad y profundidad en los datos en la búsqueda de significados compartidos que puedan mostrar los esquemas interpretativos de un grupo de personas. En el siguiente apartado se presentan las características principales de la etnografía y cómo esta permite la recogida y el análisis de los datos que han llevado a la consecución del objetivo de la presente investigación.

3.1.2. Etnografía

La etnografía se ha definido como la forma de estudiar los significados compartidos por los miembros de un grupo (Van Maanen, 1988: 3). El objetivo de la etnografía es, por tanto, extraer los componentes interpretativos compartidos y establecer sus interrelaciones dentro de una unidad social delimitada. Teniendo en cuenta que los significados compartidos no pueden ser observados en sí mismos, es necesario hacerlo a través de sus representaciones, esto es, las acciones y palabras que las personas utilizan en sus relaciones sociales (Van Maanen, 1988: 13).

Para acceder a este mundo de significados compartidos, toda etnografía se fundamenta en una observación directa en el entorno donde, de forma natural, se dan los fenómenos sociales o actúan las personas a estudiar (Spindler y Spindler, 1992: 63-72). Para ello, se precisa un contacto durante el tiempo suficiente que permita ver fenómenos sociales repetidos (Rodríguez Gómez, et al., 1999: 45) y una recogida de datos abundante a través de notas de campo, grabaciones y documentos complementarios de diferentes tipos (demográficos, geográficos, económicos, históricos, personales, etc.).

Una de las peculiaridades de la etnografía es que “se sitúa entre dos mundos o dos sistemas de significación”⁵⁹ (Van Maanen, 1988: 4), ya que requiere que la persona que investiga sea capaz de distanciarse del objeto de estudio para su adecuada

⁵⁹ Traducción propia de: “they sit between two worlds or systems of meaning”

observación, y a su vez, que pueda desarrollar la suficiente identificación y empatía con las personas observadas que permita proporcionar una perspectiva válida desde dentro de ese contexto.

Este ‘tener un pie en cada mundo’ permite el suficiente grado de familiaridad con las prácticas diarias y, a su vez, no perder de vista la comunidad académica para la que se está creando el informe etnográfico y así ofrecer un grado de coherencia, autenticidad, y comprensibilidad como criterios de validez del estudio (Bolívar Botía, 2002). Pero no sólo el investigador o investigadora debe mantenerse entre dos mundos, sino que, a la vez que se penetra en el nuevo sistema de significación, se es penetrado por el mismo (Geertz, 1988: 4).

La etnografía se sustenta en la recopilación del mayor número de datos posibles recogidos a través de diversas técnicas durante un período prologado de tiempo que permita acceder a los significados compartidos del grupo social estudiado. Sin embargo, dependiendo del tipo de datos a los que se atienda durante la observación, se pueden diferenciar diversas corrientes o campos de investigación dentro de la etnografía. Actualmente se está dando una revitalización de la etnografía de la comunicación.

La etnografía de la comunicación, como el estudio de las producciones verbales dentro del contexto en el que se sucedieron (Hymes, 1972), se caracteriza por situar el lenguaje como la fuente privilegiada de datos. Desde esta perspectiva, las formas de hablar y comunicarse de un grupo social constituyen un sistema que responde a reglas en forma de premisas y normas de interacción social, históricamente transmitidas y socialmente construidas y compartidas.

Estas reglas varían de unos grupos a otros y una persona es considerada ‘competente’ como miembro de un grupo social cuando conoce y sabe interpretar las reglas de comunicación de ese grupo social (Davies, 2003). Por tanto, si se quiere acceder a los significados compartidos de un grupo social, se muestra propicio

estudiar las formas de habla o uso del lenguaje dentro de “comunidades lingüísticas”⁶⁰ (Gumperz, 1982).

Dentro de esta misma corriente etnográfica que se centra en el estudio de las reglas que sustentan los intercambios sociales a través del uso del lenguaje, Alfred Schutz ha incorporado el término “marcos de referencia”⁶¹ (1966) para referirse a tipificaciones de contextos o situaciones regidos por una serie de expectativas de comportamiento, de uso del lenguaje y otros fenómenos sociales.

Los marcos de referencia permiten entender porqué cuando una persona que se pinta la cara de colores, salta y grita, puede tomarse como un comportamiento aceptado e incluso esperado si se encuentra en un estadio de fútbol y el mismo comportamiento puede ser calificado de anormal o incluso peligroso si se produce en medio de unos grandes almacenes, o a la entrada al puesto de trabajo en un banco, por ejemplo. Además, el concepto de marcos de referencia permite entender cada comunicación de forma multidimensional, ya que estos marcos se producen en múltiples niveles o capas de sistemas de fenómenos sociales que se influyen y completan mutuamente.

Para la búsqueda de los significados compartidos o esquemas de significación del grupo de mujeres gitanas, además del estudio etnográfico basado en la observación participante se añaden los datos ofrecidos por entrevistas cualitativas. A continuación se presentan el tipo de entrevistas cualitativas usadas en este trabajo de investigación como método de recogida y el análisis de los datos pertinentes para el objetivo de este estudio.

3.1.3. Entrevistas cualitativas

Las entrevistas forman parte de la vida cotidiana de las sociedades modernas. Curiosamente, en 1892, Rudyard Kipling calificó las entrevistas de “inmorales”

⁶⁰Traducción propia de: “speech communities”.

⁶¹Traducción propia de: “frames of reference”

(citado en Christopher Silvester, 1993). Sin embargo, actualmente se considera incluso que vivimos en la “sociedad de la entrevista”⁶² (Atkinson y Silverman, 1997). De manera reciente, las entrevistas se han convertido en uno de los métodos de investigación más usados en el estudio de la identidad y juventud ya que ofrecen la oportunidad de que los o las entrevistadas puedan hablar de sí mismas y sus vidas “en sus propios términos” (Heath, Brooks, Cleaver, y Eleanor, 2009: 79)⁶³.

Esta cualidad de las entrevistas permite descubrir y entender el mundo en el que viven las personas partiendo de su propio punto de vista (Kvale y Brinkmann, 2009). Además, las entrevistas cualitativas crean un entorno en el que se goza de cierto grado de control sobre cuánto se quiere mostrar (Sinding y Aronson, 2003). Este grado de control permite reducir los niveles de amenaza o sensación de invasión personal que supone la exploración de su intimidad (Warren y Karner, 2010). Debido a estos beneficios, las entrevistas cualitativas se muestran como un método propicio para el estudio de la construcción de las identidades y el acceso a significados compartidos.

Las entrevistas cualitativas son un encuentro entre entrevistada y entrevistadora en el que se puede, a través de las repuestas, conseguir que la participante considere y hable sobre un tema o temas propuestos por la investigadora. La entrevista cualitativa, a diferencia de otro tipo de entrevista, se caracteriza por las siguientes cualidades (adaptados de Kvale y Brinkmann, 2009: 28):

1. El tema de la entrevista cualitativa es el mundo del día a día de la entrevistada y su relación con ese mundo.
2. El objetivo de la entrevista cualitativa es interpretar el significado de ciertos aspectos del mundo de la persona entrevistada.
3. La entrevista cualitativa busca el conocimiento cualitativo que proviene del uso del lenguaje en una conversación normal. No persigue ningún grado de cuantificación.
4. La entrevistadora persigue que las personas entrevistadas describan lo más detalladamente posible su mundo y a sí mismas. La culminación del proceso será un informe descriptivo que pueda plasmar la variedad de un fenómeno, más que la construcción de categorías fijas.

⁶² Traducción propia de: “Interview Society”.

⁶³ Traducción propia de: “(...) talk about their lives in their own terms.”

5. La persona que entrevista se presenta con la ingenuidad de no saber y necesitar saber, y está preparada para cuestionar todos los juicios que pueda tener 'a priori'.
6. La entrevista cualitativa está enfocada hacia un objetivo concreto que es la razón de la investigación.

La calidad de una entrevista cualitativa se puede juzgar en relación a los siguientes criterios⁶⁴:

- a) El grado de respuestas ricas, específicas, espontáneas y relevantes que se consigan de la entrevistada.
- b) Se considera mejor cuanto más cortas sean las preguntas y más largas las respuestas.
- c) El grado en el que la entrevistadora prosigue y clarifica el significado de los aspectos relevantes de las preguntas.
- d) La entrevista ideal es mayormente interpretada durante la propia entrevista.
- e) La entrevistadora intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas durante la entrevista.
- f) La entrevista es una historia en sí misma que apenas requiere más explicaciones o descripciones.

Además de estos criterios de calidad de las entrevistas, por ser usadas como método científico para la creación de conocimiento, es necesario atender a cuestiones de validez y fiabilidad específicos.

3.1.4. Cuestiones de Validez y Fiabilidad

La validez es entendida como aquella cualidad de los trabajos de investigación que se centra en responder a la pregunta de si “se está midiendo lo que se cree estar midiendo” (Kerlinger, 1979: 138). La validez aplicada a las entrevistas cualitativas se entiende como la verdad, la corrección, la fuerza de los argumentos, la medida en la que nuestras observaciones reflejan en efecto los fenómenos y las variables que nos interesan (Pervin, 1984: 433) y la medida en que se es capaz de crear unas sólidas interpretaciones de las observaciones (Cronbach, 1971) compartidas por aquellos/as a los que estudiamos.

⁶⁴ Adaptados de Kvale, 1996: 145

Desde la instauración del positivismo en las ciencias modernas, el concepto de validez está intrínsecamente unido al de objetividad (Baronov, 2004). En cuanto a las entrevistas cualitativas, la objetividad puede tomar las siguientes formas⁶⁵:

1. Objetividad como imparcialidad: producción de un conocimiento que ha sido sistemáticamente revisado y controlado para evitar las influencias de intereses personales o prejuicios.
2. Objetividad como reflexión: Constante reflexión sobre las contribuciones y el conocimiento generado a través de un examen exhaustivo de los propios prejuicios.
3. Objetividad como consenso interpersonal: Acuerdo al que se llega después de la discusión y crítica de los procesos y resultados de la investigación. Esta discusión y crítica puede darse entre investigadores/as o entre investigadora e informadoras.
4. Objetividad como adecuación al objetivo de estudio: En cuanto que el resultado de la investigación refleja la naturaleza real del objeto estudiado.
5. Objetividad como posibilidad de “objetar” (Latour, 2000: 115): En cuanto a la posibilidad que tienen las personas que participan en la investigación de controlar el proceso de la misma y sus resultados.

De estas formas de objetividad, se deducen concretos procedimientos que garantizan la validez del estudio. Las dos primeras formas de objetividad, la objetividad como imparcialidad y como reflexión, están garantizadas por los procesos y revisiones del análisis de los datos. En cuanto a la objetividad como consenso interpersonal, cuando el contexto de interpretación de las entrevistas es el de la interpretación propia de los significados de los fenómenos sociales, la validación por parte de las participantes se muestra como la única forma de poder validar las conclusiones (Kvale y Brinkmann, 2009: 214).

En referencia a la objetividad como adecuación al objetivo de estudio, para lograrla, la naturaleza del objeto estudiado debe estar unida a la forma de acercarse a él. Ya que los objetivos del presente estudio, los esquemas de significación compartidos, están lingüísticamente creados y negociados en el mundo social, la entrevista cualitativa se muestra como la más adecuada para estudiarlos y las notas de campo

⁶⁵ Criterios adaptados de Kvale y Brinkmann, 2009: 241-4

obtenidas del estudio etnográfico sirven como confirmación de las interpretaciones surgidas de las entrevistas (Stacey, 1990; Liebow, 1993; Gatson y Zweerink, 2004).

Por último, la objetividad como posibilidad de objetar se incorpora si se permite que las participantes en la investigación protesten o se opongan a las afirmaciones llevadas a cabo por la investigadora. Cuando las personas que participan en las entrevistas no responden a las expectativas o ideas preconcebidas de la entrevistadora y mantienen una actitud interesada, activa, desobediente e involucrada en lo que otros/as dicen de ellos/as (Latour, 2000: 116) se consigue un máximo de objetividad.

En el siguiente cuadro se presentan las diferentes formas de garantizar la validez de las entrevistas cualitativas y cuál ha sido su concreción en el presente estudio.

Objetividad en las Entrevistas Cualitativas	
Objetividad como imparcialidad	Transparencia en el proceso de presentación de los datos y del análisis de los mismos.
Objetividad como reflexión	
Objetividad como consenso interpersonal	Presentación de las conclusiones del análisis a miembros del grupo estudiado.
Objetividad como adecuación al objetivo de estudio	Las entrevistas se ajustan al estudio de los significados compartidos en forma de discursos.
Objetividad como posibilidad de "objetar"	Las participantes responden o no a las preguntas y refutan las ideas preconcebidas de la entrevistadora.

Cuadro 11: Criterios de validez y su representación en la práctica.

La fiabilidad, dentro de la tradición empírica, se ha conceptualizado como la facultad de replicabilidad del proceso y de los resultados del trabajo (Hansen, 1979). Sin embargo, la inclusión de las subjetividades de los y las interlocutoras en el proceso de investigación precisan que los criterios tradicionales de fiabilidad sean revisados para adaptarse a la naturaleza de la investigación cualitativa. Concepciones más

actuales, definen la fiabilidad como el grado en el que hay consistencia en la interpretación de las observaciones (Cronbach, 1971: 433).

Margaret D. LeCompte y Judith Preissle Goetz han definido tres niveles de análisis para estudiar en qué manera la fiabilidad debe ser analizada en las entrevistas cualitativas. Los tres niveles de análisis son: la formulación de los problemas a investigar, la naturaleza de los objetivos de investigación y la aplicación de los resultados. En el cuadro siguiente se presenta una adaptación de las diferencias presentadas por LeCompte y Goetz (1982: 4-5):

Criterios de Fiabilidad para Entrevistas Cualitativas		
Nivel de análisis	Descripción	Criterios de Fiabilidad
Formulación de los problemas que motivan la investigación	Se estudia la relación entre las variables situadas en un contexto natural. Se realiza un análisis 'instantáneo' 'en el acto' de las causas y los procesos que hace imposible el control de factores externos.	Se consigue fiabilidad al identificar y examinar sistemáticamente todos los factores causales y consecuentes.
Naturaleza de los objetivos de la investigación. Rol de la teoría en la elaboración de la investigación.	Se describen sistemáticamente las características de las variables y los fenómenos de un entorno concreto para poder crear postulados que puedan ser comparados con los de otro entorno.	Se consigue fiabilidad si se encuentra una teoría o postulado que explique los datos recogidos.
Aplicación de los resultados	Como final último, se pretende que los resultados puedan ser comparables y trasladables.	Se consigue fiabilidad cuando se delinean las características del grupo o constructos estudiados de forma tan clara y explícita que puede servir de base para realizar comparaciones tanto en los resultados como en el proceso.
Presentación de los resultados	Los resultados de los trabajos basados en entrevistas cualitativas tienen como destino el público en general.	Se consigue fiabilidad cuando los resultados se presentan en un formato accesible, ofreciendo una efectiva comunicación del conocimiento cultural generado.

Cuadro 12: Criterios de Fiabilidad para Entrevistas Cualitativas.

Por tanto, dentro de las entrevistas cualitativas, se consigue fiabilidad si se identifican y examinan sistemáticamente los elementos que están presentes en la interacción que se produce en las entrevistas, si se presentan las características de los y las informantes de forma clara y explícita, si se construyen unos postulados que expliquen los resultados recogidos y si los resultados se presentan en un formato accesible, que permita la comparación con otros grupos u otros tipos de trabajos.

Los datos recogidos a través de las entrevistas cualitativas pueden ser analizados de múltiples formas. Dado que el objetivo del presente trabajo de investigación es el acceso a los esquemas de significación compartidos organizados en torno a discursos, el método de análisis elegido ha sido el análisis de los discursos foucaultiano. A continuación se presenta en qué consiste el análisis de los discursos y su proceso.

3.1.5. Análisis de los Discursos

El método de análisis de los discursos es empleado en este trabajo para estudiar los datos recogidos en las entrevistas cualitativas. Este análisis está complementado y sustentado en los datos de tipo etnográfico. Para un acercamiento teórico al método de análisis de los discursos, primeramente se presentan las raíces teorías que sustentan el análisis de los discursos para a continuación recoger una breve categorización de los tipos de análisis del discurso que permita encuadrar el análisis foucaultiano. Seguidamente, se ofrece un compendio de características definitorias de lo que se entiende por discurso dentro de esta perspectiva, para pasar a presentar el proceso de desarrollo del análisis foucaultiano. Por último, se recogen algunas cuestiones importantes relativas al empleo del análisis de los discursos en entrevistas cualitativas.

3.1.5.1. Raíces teóricas del Análisis de los Discursos

Si bien muchos antropólogos y sociólogos comparten la idea de que no hay ninguna realidad social que no se exprese en una consciencia “lingüísticamente articulada”⁶⁶ (Gadamer, 1992: 237), tradicionalmente, el lenguaje ha sido estudiado desde una perspectiva puramente lingüística, sin atender a su uso social. Con el desarrollo de las ciencias del comportamiento humano, surgen propuestas como la sociolingüística que se centra fundamentalmente en las conexiones entre el uso del lenguaje y diversas variables sociales (Azurmendi Ayerbe, 2000: 28-35).

Esta primera sociolingüística, en los años 60, se sustenta en los paradigmas positivistas por lo que los análisis llevados a cabo utilizan el control de variables y los registros de frecuencias de datos observados (Schilling-Estes, 2002: 122). En esta línea se estudia, por ejemplo, el uso de diversas variables del lenguaje o dialectos dependiendo de la situación geográfica, o las clases sociales. Estos estudios no se plantean la razón del uso de ciertas formas lingüísticas o el papel que desempeñan dentro de las interacciones sociales.

Con el surgimiento de la corriente de la pragmática o uso social del lenguaje, este comienza a ser entendido como una forma de acción. Cada acción lingüística o acto de habla⁶⁷ (Searle, 1969) constituyen un acto social que tiene una función u objetivo social, ya sea pedir, contestar, pronunciarse, protestar, etc. (Jakobson, 1990). Esta perspectiva está centrada en la persona y en cada producción del lenguaje de forma aislada, sin tener en cuenta el grado en el que estas acciones están condicionadas por otros fenómenos sociales como los marcos de referencia, significados compartidos o convenciones sociales.

Para estudiar cómo los significados compartidos o marcos de referencia que sustentan el entramado social de un grupo social determinado, el lenguaje se analiza desde su naturaleza social, compartida y dentro del constante juego de negociación y asignación de significados compartidos. Esta forma de abordar el lenguaje se

⁶⁶ Traducción propia de: “linguistically articulated”

⁶⁷ Traducción propia de: “Speech act”.

asienta en las premisas de que el lenguaje, además de ser un fenómeno social en sí mismo y de estar socialmente creado, puede ser un medio de interpretación de los mismos fenómenos sociales.

El valor interpretativo del lenguaje reside en que este es ambiguo en todos sus niveles⁶⁸. A nivel de palabra, si se dice “hay un coche en la puerta” o “hay una mujer en la puerta” o “hay una mancha en la puerta” la relación que existe entre los elementos de la frase varía, es decir, los objetos que se dice que “están en la puerta”, distan de tener la misma relación espacial con la puerta.

A nivel de frase, si se pregunta a una persona en la calle “¿qué hora es?” esta persona probablemente dirá la hora, a lo que se respondería con un “gracias”. Esta misma pregunta sería entendida de forma diferente si se hiciera en el contexto de un aula escolar en la que después se espera que el alumno o alumna diga qué hora es (que puede ser real o ficticia) y el profesor o profesora responderá probablemente con un “muy bien, correcto”.

La misma palabra o frase pueden ser entendidas de muy diversas formas. Esto no se debe a que se tenga más o menos conocimiento de las estructuras lingüísticas, sino a la propia naturaleza ambigua del lenguaje, al que constantemente debemos añadir significados que no se encuentran en el lenguaje mismo sino en su relación con el contexto que le complementa gracias a esos significados compartidos atribuidos a las palabras y las frases en cada contexto (Schutz, 1966).

Las inferencias o significados atribuidos al lenguaje en relación con el contexto o las personas que participan en la interacción, tienden a ser entendidas como obvias, invariables, y no suelen ofrecer dudas. Es más, estas interpretaciones suceden a una media de una inferencia por cada segundo de conversación (Scollon y Scollon, 1995: 11) y sin que las personas sean conscientes de este proceso de inferencia realizado. Esto supone que el nivel de control que se ejerce sobre lo que inferimos

⁶⁸Scollon y Scollon (1995) ofrecen una descripción muy detallada de la naturaleza ambigua del lenguaje.

en una conversación es mínimo. Esta falta de control sobre el lenguaje permite que este pueda ser usado para estudiar las inferencias realizadas que recogen significados compartidos que, a su vez, informan sobre la visión que cada persona tiene del mundo y de las convenciones sociales que rigen las relaciones sociales.

Este “giro hacia el lenguaje”⁶⁹ como fuente de información sobre los mundos sociales también puede observarse en otras disciplinas como la Psicología Social (Gergen, 1985; Harré, 1983; Shotter, 1984), con interesantes aportaciones a la sociolingüística y la antropología. Entre estas aportaciones destacan la teoría de la ideología, las formas modernas de poder descritas por Michael Foucault, los trabajos de Derrida, la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, y el construccionismo social.

La teoría de la ideología (Van Dijk, 1998) considera que los grupos humanos crean sistemas de creencias socialmente compartidas. Estas creencias se transforman en ideología cuando adquieren una calidad de fundamental, de axiomática y con el tiempo forman parte de lo que se conoce como el “sentido común” compartido por el grupo. Las ideologías conforman un sistema de creencias que son tomadas como la única forma posible de entender los eventos sociales, como lo lógico, lo natural, y con ello ejercen un control ideológico muy poderoso sobre los miembros del grupo.

El poder de control de las ideologías enlaza con las aportaciones de Michael Foucault (1977). A través de su análisis de las formas de control en las sociedades modernas, muestra cómo este control basado en el consentimiento está desplazando otras formas de control más propias de etapas anteriores en la historia, como la coerción física. El consentimiento se consigue mediante la integración de las personas controladas dentro de los aparatos de control, consiguiendo así que se sientan miembro integrante de los mismos y se garantice su participación en el control de sí mismos y de los demás miembros del grupo y así se perpetúen.

⁶⁹ Traducción propia de: “turn-to-language”.

Lo más interesante de la visión propuesta por Foucault es que el poder deja de ser algo exclusivo de los estratos superiores de las sociedades o de los más fuertes. El poder, según Foucault, es la capacidad de influir en los demás y por ello, este se encuentra en cada uno de los encuentros sociales en los que se participa. Transfiriendo este análisis al uso del lenguaje y la comunicación, en el momento en el que se inicia una conversación existe una distribución de poder a la que las personas puede consentir u oponerse, pero ambas opciones admiten y perpetúan la existencia de esa distribución de poder.

Foucault presenta cómo las construcciones ideológicas, que funcionan a través del poder categorizador del lenguaje, obligan y limitan las formas en las que pensamos y actuamos en el mundo (Wooffitt, 2005). Foucault, junto con Jacques Derrida han supuesto importantes aportaciones para crear nuevas formas de hacer investigación social (Burman, 1996; Hepburn, 1997; van den Berg, Wetherell, y Houtkoop-Steenstra, 2003).

Derrida presenta vías para desmontar y deconstruir las estructuras dominantes de categorización (Burman, 1996). Instituciones, grupos y personas en posiciones sociales dominantes acuñan términos y significados que influyen en la forma en la que la realidad es entendida por el resto de la sociedad. Poder hacer explícitas estas formas de categorización dominantes puede permitir imaginar nuevos significados y categorizaciones alternativos a los existentes.

No se puede entender la negociación constante de poder que defiende Foucault ni la deconstrucción de categorías de Derrida sin acudir a los argumentos de Jürgen Habermas (1988) en los que la comunicación es un acto de consentimiento motivado racionalmente. Habermas utiliza los términos de consentimiento y ejercicio del influjo para explicar la coordinación de la acción social.

A través del consentimiento y del ejercicio del influjo de unas personas sobre otras, se crea un mundo de vida, esto es un mundo de creencias y costumbres basadas en interpretaciones compartidas por una comunidad. Este mundo de interpretaciones influye en el surgimiento y mantenimiento de las ideologías, pero desde la

racionalidad y consentimiento por parte de los individuos de este proceso de comunicación.

Por último, el construccionismo social sostiene que todo el conocimiento desde las grandes teorías científicas al conocimiento manejado por las personas en su vida cotidiana se crea y se mantiene en las interacciones sociales (Berger y Luckmann, 1966). Es el cambio de las grandes “metanarrativas” de la modernidad hacia las pequeñas historias de la postmodernidad (Lyotard, 1984/1997).

Todas estas aportaciones sirven de sustrato teórico al análisis del discurso como forma de adentrarse a los significados compartidos de un grupo social. Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto a lo que engloba y en qué consiste el análisis de los discursos. Una de las perspectivas es el llamado Análisis Crítico del Discurso, dentro del cual se sitúa el análisis foucaultiano.

3.1.5.2. Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso (CDA⁷⁰), surgido a partir de los escritos de Norman Fairclough, Teun A. van Dijk y Ruth Wodak (Wooffitt, 2005), tiene por objetivo “analizar las prácticas discursivas que reflejan o construyen problemas sociales” (Bloor y Bloor, 2007: 12).

El Análisis Crítico del Discurso (CDA), como instrumento de análisis, es cada día usado con más frecuencia dentro de las ciencias sociales (Wodak y Meyer, 2001; Fairclough, 2003; van den Berg, Wetherell, y Houtkoop-Steenstra, 2003). Sin embargo, el Análisis Crítico del Discurso, acoge una gran interdisciplinaridad metodológica (Meyer, 2001), y una importante variación en los soportes teóricos en los que se sustentan (Burman y Parker, 1993).

Todas las formas diferentes de hacer Análisis Crítico del Discurso tienen en común el estudio del uso del lenguaje como una forma de práctica social (Fairclough, 1992)

⁷⁰ Siglas de “Critical Discourse Analysis” en lengua inglesa.

para analizar el papel que los discursos juegan en la “reproducción y el reto hacia la dominación”⁷¹ (van Dijk, 1993: 149). Por tanto, el Análisis Crítico del Discurso comienza con una “clara agenda política” (Wooffitt, 2005: 138) que persigue la democracia, la igualdad, y la justicia (McKenna, 2004: 1) a través del estudio de la relación entre el lenguaje y la sociedad para entender “las relaciones entre el discurso, poder, dominación y las desigualdades sociales”⁷² (van Dijk, 1993: 249).

Dentro del Análisis Crítico del Discurso existen dos importantes enfoques, un enfoque lingüístico, y un enfoque psico-social. Para el enfoque lingüístico, el discurso es un grupo de afirmaciones que otorga un lenguaje específico para hablar sobre un tema (du Gay, 1996: 43). Para la perspectiva psico-social que surge de los escritos de Michel Foucault, denominada “Análisis del Discurso Foucaultiano”⁷³ (Willig, 2001), “Análisis de los Discursos” (Wooffitt, 2005) o simplemente “Análisis del Discurso” (Parker, 1992, 2005; Hepburn, 1997), los discursos no son estructuras lingüísticas sino estructuras ideológicas que se construyen a través del uso del lenguaje (Hepburn, 1997).

Mucha de la investigación contemporánea, incluye alguna forma de análisis del discurso (Fairclough, Graham, Lemke, y Wodak, 2004: 3). Sin embargo, la concepción de lo que se entiende por discurso varía en gran medida entre autores. Por tanto, parece necesario elaborar una definición operativa de lo que se entiende por discurso en este trabajo de investigación.

3.1.5.3. Definición de Discurso

Las personas, en su práctica social, no sólo actúan y se organizan de una manera determinada, sino que crean representaciones de esas organizaciones y actos, y producen ideaciones sobre formas alternativas de actuar y organizarse a través de discursos (Fairclough et al., 2004). El discurso, dentro de la perspectiva psico-social

⁷¹ Traducción propia de: “reproduction and challenge of dominance”.

⁷² Traducción propia de: “the relations between discourse, power, dominance, social inequality”.

⁷³ Traducción de: “Foucaultian Discourse Analysis (FDC)”

o Foucaultiana, es el conjunto discreto de formas del lenguaje que condicionan a las personas, los grupos y las sociedades al construir diversas versiones posibles del orden social establecido (Ainsworth y Hardy, 2004: 237).

Ian Parker define los discursos como la organización del lenguaje en ciertas formas de enlace entre fenómenos sociales (2005: 88) y ofrece tres ejemplos de discursos para ilustrar esta definición:

si se dice 'me duele la cabeza, así que debo estar enfermo', se está utilizando el discurso médico; si se dice 'me duele la cabeza, así que puede ser que en verdad no quiera ir a la fiesta', se estará utilizando un tipo de discurso psico-dinámico; y si se dice 'me duele la cabeza, pero no de la forma que a ti te duele cuando lo usas como hacen las mujeres' se estará empleando un tipo de discurso sexista⁷⁴(Parker, 1994: 94).

Dentro de esta perspectiva, los criterios para definir un discurso pueden ser los siguientes⁷⁵:

1.- El discurso toma presencia a través de los textos. Se entiende aquí texto en su definición más extensa, como todo tipo de "lenguaje en uso" (Halliday y Hasan, 1985), como "los momentos en los que el lenguaje conectado a otros sistemas semióticos es usado para el intercambio simbólico" (Luke, 1995: 15). Un texto, en esta acepción, puede ser un cuadro, un anuncio de radio, un cartel publicitario, una conversación, una pieza musical o la organización de un evento.

2.- El discurso se refiere a objetos reales. En tanto que el lenguaje tiene la capacidad de crear realidades, los discursos son prácticas sociales que sistemáticamente forman objetos de aquello de lo que se habla (Foucault, 1972: 49). Los discursos no sólo reflejan el mundo sino que al categorizarlo, permiten que, una vez un objeto ha sido creado en un discurso, pueda ser visto y se pueda establecer

⁷⁴ Traducción propia de: if you say 'my head hurt, so I must be ill', you will be employing a medical discourse; if you say 'my head hurts so I cannot really want to go to that party' you will be employing some sort of psychodynamic discourse; and if you say 'my head hurts but not in the way that yours does when you are trying it on in the way women do', you are employing a sort of sexist discourse.

⁷⁵ Adaptado de Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for social and individual psychology*. Londres: Routledge.

una relación con él, y sea “difícil no referirse a él como si fuese real”⁷⁶ (Parker, 1992: 5). Los objetos creados a través de los discursos tienen “una realidad tan coercitiva como la gravedad, y como la gravedad, se sabe de ella por medio de sus efectos”⁷⁷ (p. 8).

3.- El discurso contiene sujetos. Se entiende por sujetos los roles o papeles que las personas toman en los encuentros sociales. Los discursos ofrecen una realidad específica a las personas que forman parte de ese discurso y cada discurso provee de espacio a ciertos tipos de persona, y/o atiende a ciertos aspectos sociales de una misma persona. Los discursos ofrecen alternativas de posicionamiento social, de ser en las relaciones sociales, ya que son formas de percibir y articular las relaciones (Banton, Clifford, Frosh, Lousada, y Rosenthal, 1985: 16) que se mantienen con los demás y uno/a mismo/a.

4.- Un discurso es un sistema coherente de significados. Cada discurso contiene un repertorio interpretativo (Potter y Wetherell, 1987) que usamos para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos sociales. Este repertorio interpretativo son representaciones del mundo que existen antes y más allá de la persona, pero sólo tienen la cualidad de reales cuando son usados en las interacciones.

5.- Los discursos se relacionan entre sí. Los discursos delimitan lo que puede ser dicho y cómo puede ser interpretado. Las contradicciones dentro de un mismo discurso son prueba de que otros discursos están presentes. Además existe la posibilidad de usar, dentro de un discurso, los recursos interpretativos de otros. Por ejemplo, Rebecca Rogers muestra como el Discurso de la Discapacidad se entremezcla con el Discurso de la Educación Especial en una serie de reuniones en las que el profesorado toma decisiones sobre una alumna con necesidades educativas especiales (Rogers, 2002).

⁷⁶ Traducción propia de: “it is difficult *not* to refer to it as if it were real” (énfasis del autor).

⁷⁷ Traducción propia de: Discourses construct ‘representations’ of the world which have a reality almost as coercive as gravity, and like gravity, we know of the objects through their effects.

6.- Cada discurso refleja una propia forma de hablar. Dada la naturaleza dialéctica del lenguaje por la que los significados son construidos en un constante proceso de diferenciación (Derrida, 1974), cada discurso se refleja en las cosas que no nombra, que esconde como “significados ocultos” (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, y Radley, 1988: 23). De tal forma que podríamos considerar que un discurso es el compendio de negaciones, de no-posibilidades en la interpretación de los fenómenos sociales. El hecho de que se pueda utilizar la frase “ayudar a mamá” para referirse a participar en las tareas de cuidado del hogar y no sea posible “ayudar a papá” sin que se cambie de significado o se necesiten aclaraciones, muestra la existencia de un discurso que niega, que limita posibles interpretaciones.

7.- Los discursos están históricamente situados. Los discursos tienen un pasado, un presente y un futuro. Cada discurso ha surgido dentro de unas coordenadas socio-históricas concretas que lo condiciona y explica. A su vez, cada discurso es fruto de los discursos que existieron anteriormente. Así por ejemplo, Michel Foucault nos muestra como el discurso de la locura que se desarrolló en el siglo diecinueve, ha condicionado el discurso de la patología e incluso el de la ciudadanía que se usa actualmente (1961/2001).

8.- Los discursos sostienen instituciones. Los discursos se convierten en prácticas institucionalizadas y las instituciones necesitan de discursos para su continuidad. Como ejemplo, Allan Luke presenta cómo el discurso Patriarcal - Eurocéntrico sustenta los intercambios comunicativos, las formas de relacionarse y las formas de interpretar los fenómenos sociales en las escuelas australianas que analizó (Luke, 1995).

9.- Los discursos reproducen relaciones de poder. El poder, desde la perspectiva Foucaultiana, puede tener dos formas de presentarse. El poder puede ser la fuerza coercitiva que impone significados y a su vez, puede ser la resistencia, el rechazo a usar los significados impuestos por el discurso dominante y la capacidad de crear significados alternativos (Foucault, 1980).

10.- Los discursos causan efectos ideológicos. Los discursos crean verdades, lo que se ha llamado “regímenes de verdad” (Lather, 1992: 88) en tanto que los discursos hacen que los repertorios interpretativos usados se tomen como verdades indiscutibles, ya que se presentan como las únicas posibles, lógicas, de sentido común.

Uniendo todos estos aspectos, se puede concluir que los discursos son los referentes interpretativos contruidos históricamente a través del lenguaje y la interacción con el medio físico y social, que responde a coordenadas de poder establecidas, y que condicionan la visión social de las personas y por tanto sus posicionamientos sociales y sus acciones.

De esta definición se concluyen tres importantes aspectos que se reflejan en el análisis del discurso:

1. LA ACCIÓN: entendida como todo acto de interacción con el medio físico y simbólico,
2. EL LENGUAGE: generador, posibilitador y limitador en la creación de realidades.
3. EL PODER: entendido como facultad de acción, esto es de poder crear realidades e interactuar con ellas.

Aparte de estas tres cualidades básicas de los discursos, la acción, el lenguaje y el poder, no se puede olvidar la visión crítica inherente a este enfoque, ya que al descubrir las acciones, el lenguaje y el poder que sustentan los discursos, se pueden presentar los posicionamientos de las personas dentro de este discurso, y las fuerza de opresión y subordinación implícitas en ellos, con lo que se pasa, de forma ineludible, de una crítica conceptual a una crítica del orden social establecido (Parker, 1992: 37).

Este concepto de discurso ofrece nuevas perspectivas e instrumentos de análisis a viejos temas de las ciencias sociales como la naturaleza del poder y la construcción de las identidades, mientras que no contradice ninguno de los procesos psicológicos y sociales propuestos anteriormente, sino que los complementa. Es una forma de

analizar la “naturaleza social de la subjetividad”⁷⁸ (Parker, 1992: 81), es encontrar los vínculos entre lenguaje, ideología, relaciones de poder y cognición y presentar como funcionan dentro del engranaje social (McKenna, 2004). Además, a través del análisis de los discursos se puede ver cómo estos crean “posibilidades de ser persona”⁷⁹, a través del uso del lenguaje (Ainsworth y Hardy, 2004: 237).

3.1.6. Discursos en la Construcción de las Identidades

Los estudios de las minorías sociales han sido tradicionalmente estudiados desde la Psicología Social atendiendo a aspectos como el prejuicio, los estereotipos o la discriminación como resultado de las prácticas sociales intra-grupales e inter-grupales (Tajfel, Billig, y Bundy, 1971; Tajfel, 1981). Desde esta perspectiva, como se ha presentado anteriormente, la identidad se concibe como un producto condicionado por restricciones cognitivas y evaluativas derivadas de los procesos de categorización (Tajfel y Turner, 1979). Cuando el análisis de las identidades se despalza de la esfera psicológica individual a la realidad discursiva en la que los sujetos negocian sus experiencias sociales, las personas se convierten en actores sociales.

Los actores sociales representan y desempeñan su adscripción a las categorías sociales existentes para hacer evidente esta adscripción ante los demás agentes sociales. En este trabajo de representación social, las personas, interpretan, modifican, re-evalúan, o rechazan cada uno de sus posicionamientos sociales dentro de las categorías. Las modificaciones de las categorías sociales que se producen durante las interacciones sociales con las diferentes subjetividades y el entorno social, ideológico, geográfico, y económico, son evaluadas por los demás agentes sociales, dando lugar a un “trabajo sin fin de formar y destruir, reivindicar, identificar, re-establecer y rechazar” identidades (Wetherell, 2009: 4).

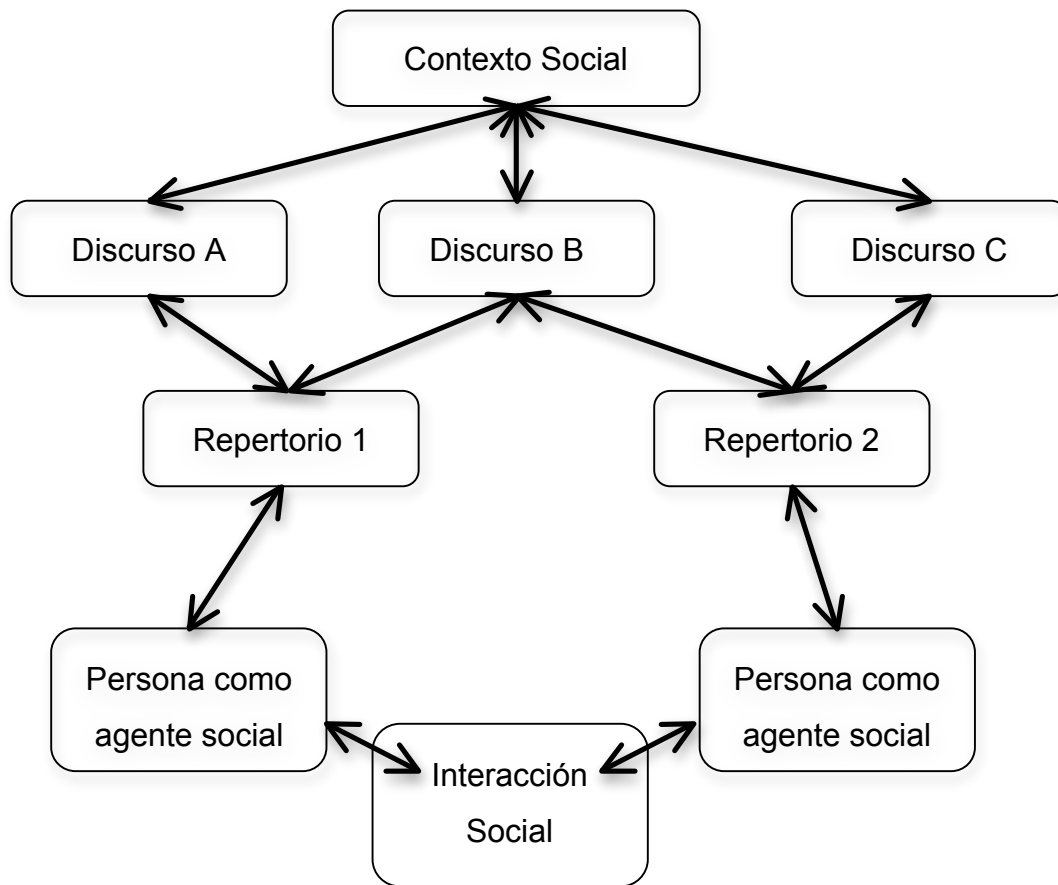
⁷⁸ Traducción propia de: “social nature of subjectivity”.

⁷⁹ Traducción propia de: “possibilities of personhood”.

Las identidades, desde esta perspectiva discursiva, son construidas a partir del repertorio social disponible (Benwell and Stokoe, 2006), y son entendidas como múltiples, complejas, en constante modificación, en continuo conflicto y reestructuración, condicionadas por las características del entorno social y físico, y que a su vez modifican el entorno social y físico. Por tanto, el repertorio social disponible, esto es, el mundo dado-por-supuesto y sus categorizaciones son constantemente producidas, negociadas o refutadas en las interacciones sociales (Merino y Tileaga, 2011).

La labor de creación de las identidades sociales es un trabajo práctico que tiene lugar en cada una de las interacciones sociales de las personas con su entorno, un entorno que se caracteriza por un determinado repertorio social. Este repertorio social se localiza dentro de discursos que les confieren significados y que a su vez están reestructurados en torno a los repertorios que las personas manejan en sus interacciones.

El siguiente cuadro esquemático presenta la relación entre el contexto social, los discursos y los repertorios que cada persona utiliza en sus interacciones sociales:



Cuadro 13: Relación entre discursos e interacción social.

El contexto social está constituido por diversos discursos creados históricamente por los agentes sociales a través de las interacciones sociales. Los diferentes discursos proveen a las personas de repertorios interpretativos mediante los cuales construyen sus identidades. Cada contexto social contiene diferentes discursos a los que las personas tienen acceso. No todas las personas tienen acceso a los mismos discursos dentro de un determinado contexto. Dependiendo de variables como los roles sociales adscritos en función del género, la edad u otras variables, diferentes discursos se encuentran a disposición de las personas. En una misma interacción social, diferentes discursos son utilizados por los interlocutores para dar sentido a su comunicación dentro del contexto social.

Los discursos son los elementos que constituyen los repertorios interpretativos o marcos de interpretación usados para entender e interactuar con la realidad y, por tanto, pensarse, idearse, construir identidades dentro de esa realidad social. Debido a que los discursos son contruidos en interacción e influidos por el entorno, cada discurso se presenta como “fluido, flexible y variable” (Wetherell y Potter, 1992). Las personas, como agentes sociales, a través de las interacciones sociales con otros agentes sociales re-evalúan, modifican y crean nuevos repertorios que a su vez re-evalúan, modifican y crean nuevos discursos, que a su vez configuran cambios en el contexto social y, por consecuencia en los nuevos repertorios disponibles para los agentes sociales en sus interacciones sociales.

En muchos casos, la ausencia de una buena comunicación se debe a que los interlocutores no comparten los mismos discursos, con lo que las interpretaciones del mundo social que les rodea son diferentes y las significaciones contenidas en las etiquetas utilizadas y por tanto las inferencias que se hacen al hablar no corresponden a la misma interpretación de la realidad social. El objetivo del análisis del discurso es acceder a los repertorios sociales y con ellos a los discursos que configuran el contexto social para poder permitir un entendimiento más profundo de las visiones del mundo social que los interlocutores tienen.

Dentro de la corriente crítica del análisis de los discursos, la corriente foucaultiana concibe los discursos como formas institucionalizadas del uso del lenguaje que sustentan unas normas y valores establecidas y se convierten en procesos sociales a través de los cuales se otorga significado a las interacciones de forma constante y dinámica (Davies y Harré, 1990: 46). El análisis crítico del discurso consiste en deconstruir los discursos y por tanto los repertorios sociales que los grupos sociales mayoritarios imponen a los grupos minoritarios y que provocan que la construcción de sus identidades esté al servicio del beneficio de la mayoría y por tanto perpetúe discriminaciones e injusticias sociales (van Dijk, 1987).

En esta línea, el objetivo del presente estudio es acceder a los discursos y por tanto a los repertorios o marcos de referencia que influyen en la construcción de las

identidades de un grupo de mujeres gitanas a través del estudio del uso del lenguaje en interacción con su medio social. Estudiar los discursos de este grupo de mujeres gitanas permite acceder a la construcción de sus identidades, teniendo en cuenta que

la identidad de una mujer es el producto de su propia interpretación y reconstrucción de su historia, mediado por un contexto discursivo al cual ella tiene acceso⁸⁰ (Alcoff 1988: 324).

Saber en qué consiste el contexto discursivo con el que interaccionan estas mujeres gitanas se muestra esencial para poder entender los procesos de construcción de sus identidades:

Es el gran giro, mayor incluso que el lingüístico: la necesidad de mostrar una y otra vez, en las referencias a las identidades, las condiciones sociales que las han construido, así como las necesidades y estrategias que las han posibilitado, desenmascarando (...) los aspectos de poder que los regulan y que se mantienen (Cabruja, 1998: 54).

El estudio del contexto discursivo se logra a través de un acercamiento a las expresiones y los usos del lenguaje de las comunidades lingüísticas o grupos sociales (Gumperz, 1972). El especial uso del lenguaje de cada comunidad responde a valores y normas creadas que establecen formas de pensar institucionalizadas, lo que Judith Butler consideró “la forma de hablar aceptable” (1997) que generan fronteras sociales que dividen lo apropiado de lo que no lo es y crea roles sociales (Hymes, 1972: 56-65).

Dentro de este orden de cosas, el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas cualitativas y el estudio etnográfico llevado a cabo durante dos años, permite acceder al entorno discursivo que se traduce en un repertorio interpretativo, el cual da acceso a los procesos que caracterizan la construcción de las identidades de estas mujeres gitanas. Esta información se presenta como esencial en el intento

80Traducción propia de: “the identity of a woman is the product of her own interpretation and reconstruction of her history, as mediated through the cultural context to which she has access.”

de comprender la realidad social de las jóvenes gitanas para una adaptación de la respuesta escolar más efectiva.

3.2. Proceso de Investigación

El objetivo de este trabajo de investigación es explorar el mundo conceptual, los esquemas de significación articulados en los discursos compartidos por las mujeres gitanas observadas al interactuar con su realidad social. Para ello, se ha desarrollado una “etnografía de lo particular” (Abu-Lughod, 1990) y se han creado las condiciones que permitan realmente conversar (Geertz, 1983) para adentrarse en los referentes significativos de la vida diaria de las personas en toda su complejidad y contradicción (Moje, 1999: 310).

En el proceso investigador, se han desarrollado cuatro etapas específicas: la entrada a los escenarios donde se establece el contacto con las mujeres que han sido fuente de información; la recogida de datos, a través de notas de campo y entrevistas cualitativas; la deconstrucción de los mismos a través del análisis de los discursos; y finalmente, la composición del informe de investigación. Siguiendo esta estructuración, la presentación del proceso de investigación se articula de la misma forma. Primeramente se describe el acceso al contexto donde la investigación se ha llevado a cabo, para después abordar la recogida de datos y el análisis de los mismos y terminar con cuestiones relativas a la redacción del presente informe.

3.2.1. Entrada a los Escenarios

La entrada a los escenarios ha estado marcada desde el principio por la tensión del “ejercicio de papeles múltiples o juego de máscaras” inherente a cualquier estudio de carácter antropológico (Hernández Sánchez, 2010, 39). Esta tensión es generada por el difícil equilibrio entre pasar a formar parte del grupo para crear una suficiente familiaridad que ofrezca una visión cercana, y poderse situar fuera para mantener la distancia precisa que permita una perspectiva externa a los hechos sociales estudiados.

La dualidad que supone estar entre dos sistemas de significación diferentes, a veces opuestos (Van Maanen, 1988: 4), y la negociación que conlleva, sucede a diferentes niveles: a nivel de interpretación, entre ser familiar y extraño/a; a nivel de implicación, entre ser participante u observador/a; a nivel de control de los procesos entre ser investigador/a o investigado/a; y a nivel de identidad entre ser miembro o no ser miembro del grupo (Cumming et al., 1994).

Estas tensiones a diferentes niveles, plasmadas en las anotaciones del cuaderno de campo, han sido una constante en el presente proceso de investigación. Con el tiempo, a medida que se hacía mayor el grado de familiaridad con las participantes y otros miembros del grupo se desarrollaba también la capacidad de negociar, en los diferentes niveles, las expectativas o requerimientos de ambos sistemas de significación.

En un estudio etnográfico, la entrada a los escenarios puede resultar difícil. Cuando la investigadora no pertenece al grupo social observado, esta entrada a los escenarios se presenta aún más complicada, sobre todo porque la participación física en estos entornos no garantiza el acceso a toda la información disponible en ellos (Levinson y Sparkes, 2005). Por ello, la negociación de los tiempos, los temas, las situaciones en las que se puede o no participar, la sospecha de ser una intrusa y por ello el peligro de que las participantes actuaran de manera reacia (Adler y Adler, 2003) marcaron el inicio de este estudio etnográfico.

Sin embargo, estas dificultades de acceso a los entornos han sido un tanto especiales e inesperadas en el presente estudio debido a la particularidad del grupo de personas estudiadas y de la investigadora. Por un lado, la calidad de no-gitana de la investigadora hacía imposible formar parte integral del grupo de mujeres observadas. Por tanto, “integrarse en el grupo estudiado o, sencillamente, poder tomar parte en él, ser partícipe del objeto de estudio” (Hernández Sánchez, 2010: 38) no formó parte de las pretensiones de la entrada a los escenarios al ser, desde el punto de vista de la organización social de este grupo, imposible.

Paradójicamente, la misma calidad de ‘ajena’ al grupo permitió un tipo de acceso que no hubiera sido posible en el caso de ser gitana. Al no pertenecer a ninguna familia gitana pude conocer detalles de sus vidas que no podían comunicar a otras personas gitanas por miedo a que estos detalles llegasen a oídos de sus familias. Por tanto, una vez conseguí ganarme su confianza, la calidad de externa al grupo, lejos de ser un impedimento para acceder al mundo interpretativo de estas mujeres, supuso una ventaja.

Para la presentación pormenorizada de la entrada a los escenarios, primeramente se detalla el proceso del primer contacto y el desarrollo de la relación con las familias para después describir el entorno donde viven las participantes y tuvieron lugar la mayoría de los encuentros. Seguidamente se ofrece una descripción de todas las participantes que permita completar y situar los análisis realizados.

3.2.1.1. Primer contacto

El primer contacto con la comunidad ocurrió en octubre de 2005 gracias a la intervención de una profesora de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia que organizó un encuentro con una mujer gitana con influencia dentro de la comunidad gitana de Palencia. Esta mujer gitana accedió a mantener una primera reunión en la que presentarle el proyecto de investigación. A su vez, me ofrecí para colaborar en las actividades que se llevaban a cabo desde el programa social en el que trabajaba.

El programa operativo “Acceder”, perteneciente a la Fundación Secretariado General Gitano, se gestiona desde el año 2000 en la ciudad de Palencia y tiene como finalidad favorecer el acceso al mundo laboral de los gitanos y las gitanas de la ciudad de Palencia. Es una iniciativa subvencionada por el Fondo Social Europeo

que se dirige a aquellas personas y grupos que padecen especiales dificultades en el acceso al mercado de trabajo⁸¹.

Durante los dos siguientes años dirigí y colaboré en diversos talleres de manualidades, fotografía, estética, informática, y habilidades sociales organizados desde el centro. Además participé en otros talleres y actividades al aire libre, como festejos y salidas. En los primeros momentos de mi contacto con las participantes de estas actividades, intenté tomar una actitud de ‘mosca en la pared’ (Roman, 1993), pero resultó que este tipo de observación conllevaba un distanciamiento que no era bien aceptado en el grupo y provocaba cierto rechazo. Por ello, de forma casi inmediata, comencé a tener una participación activa en todas las ocasiones y las notas de campo eran recogidas inmediatamente después de estos encuentros.

Las actividades realizadas desde el centro me permitió un contacto con los diferentes grupos de edad, pero no sin problemas. Una idea concurrente en mis notas del cuaderno de campo en estos primeros momentos era cómo hacer para no ser percibida como intrusa o agresiva⁸²:

Voy teniendo mejor relación con ellas pero todavía me da miedo ser muy autoritaria cuando les digo que hagan algo.

(Cuaderno de Campo, 19/04/2006)

Mi intención de no ser considerada una persona ajena al grupo, y un plan de investigación que provenía claramente de un mundo externo a estas mujeres, me creaba tensiones. Con la intención de evitar posibles rechazos a colaborar con la investigación, cambié los tiempos establecidos a priori, e intenté estrategias sugeridas por Patricia A. Adler y Peter Adler (2003) al adoptar una actitud “informal, no-directiva, o incluso irresponsable y no empujar a los informantes a situaciones de

⁸¹ Esta información está disponible en la página de la Fundación Secretariado Gitano: <http://www.gitanos.org/>.

⁸² Agresividad entendida como trasgresión de los límites de los espacios íntimos o esferas de decisión personales dentro de cada grupo social.

entrevista antes de tiempo”, la cual se mostró muy ventajosa, aunque aumentó los tiempos pre-establecidos para la investigación.

Debido a la relación más directiva que se esperaba de mí en los talleres que dirigía, la relación con el grupo de las jóvenes participantes en los talleres se vio claramente dificultada para poder crear la relación necesaria que permitiera lograr los objetivos de la investigación. Esto se muestra claramente en las notas de campo de estos primeros momentos en los que se muestra que estaba siempre preocupada, tal vez en exceso, de cuidar mis comentarios y mi comportamiento:

De todo opino con autoridad. También veo que me cuesta tener la boca cerrada y no ser o aparentar ser una listilla.

(Cuaderno de Campo 10/04/2006)

Enseguida fui consciente de que además de mi propia personalidad, pretensiones y expectativas, mi comportamiento se veía condicionado por las historias de las personas que anteriormente habían trabajado con estos grupos de jóvenes, en lo que Mary Haywood Metz (1983) describió como los roles latentes que el etnógrafo adquiere en el contexto de estudio. Las mujeres y jóvenes gitanas me comparaban con otras personas para explicarse entre ellas cuál era mi papel dentro del programa:

Es como la [nombre de una voluntaria que trabajó anteriormente en el centro], hace lo mismo que la [nombre de la voluntaria].

(Cuaderno de Campo, 22/02/2006).

Estos eran comentarios que solían suceder a mi presentación a nuevas personas. Unas veces mi papel era equiparado con personas que habían llevado a cabo estudios dentro del centro y otras veces con personas que habían dirigido o ayudado en los talleres. Con el tiempo, en este proceso de etiquetamiento que sufrí dentro de los grupos, la etiqueta que pareció permanecer más estable fue la de ‘profesora’, con la función de preparar y dirigir talleres.

El hecho de ser profesora de un colegio público de la ciudad ayudó a que esta etiqueta de 'profesora' quedara más sobresaliente que la de 'investigadora', además de ser un referente más cercano para las jóvenes de los grupos. Al principio me sentía incómoda ante la asignación de cualquier etiqueta pero enseguida fui consciente de que corresponde a un proceso inevitable de la incorporación de elementos nuevos a un grupo social ya formado (Canto Ortiz, 1994: 109).

En estas primeras sesiones que compartí con las jóvenes gitanas, continuamos con los proyectos que habían empezado antes de mi llegada, basados fundamentalmente en trabajos manuales de diversa índole. Al mismo tiempo comenzaron otros talleres, como el de estética, dirigido por dos gitanas profesionales del sector. Tanto en los talleres que dirigía yo como en los que participaba como integrante, pude observar una fuerte presión de grupo, representada, por ejemplo, por un rechazo a ser el centro de atención o/y recibir críticas de las demás integrantes del grupo.

También observé que la estrategias de interacción social esperadas en estos grupos eran muy directas⁸³, es decir, el pedir o demandar algo, ocurría sin ninguna distancia social (Tannen, 1993), esto es, usando el lenguaje de tal forma que se pone de manifiesto que el otro interlocutor no tiene elección y debe atender a la demanda. Si se daba el caso de una negativa, se producía una agitada conversación desde la máxima cercanía social, indicada por el uso de imperativos, y la ausencia de preguntas o formulas de cortesía.

Esta cercanía social en los patrones comunicativos me llamó mucho la atención desde un principio. Usando los referentes de la sociedad mayoritaria, los comportamientos que se podían tildar de agresivos o de falta de respeto no eran interpretados como tal por las jóvenes. Por el contrario, observé que un trato más distante o deferente generaba desconfianza y rechazo. Esto supuso una gran

⁸³ Denominadas estrategias de cortesía positivas (Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press).

dificultad para mí en un primer momento, dada mi tendencia personal a establecer relaciones con mucha más distancia social que la esperada dentro de los referentes de la sociedad mayoritaria española (Vázquez Orta, 1995).

Una vez constatada esta divergencia en los patrones comunicativos, intenté incorporar unas formas más cercanas y directas en mi trato con las jóvenes, y añadiendo el sarcasmo, o incluso la burla como había visto hacerlo a otros miembros de la comunidad. Los resultados fueron muy positivos y pude observar que mi relación con las jóvenes se hizo más sólida. Una investigación más profunda sobre el grado de cercanía más adecuado para una persona que no forma parte del grupo sería muy interesante y muy útil para el repertorio pedagógico del profesorado que trabaja con alumnado gitano.

Durante el tercer año de contacto con la comunidad, dejé de participar en los talleres de forma oficial y me centré en un contacto más informal y social con algunas de las mujeres gitanas. Participé en actividades de la comunidad y el barrio, como la celebración del Día Internacional de los Gitanos, retiros religiosos de mujeres gitanas, celebraciones familiares, celebraciones del culto y fiestas.

En todo este tiempo, desarrollé una especial relación con Begoña (nombre ficticio), una de las mujeres que además de participar en diversos talleres, ayudaba en los talleres con las más jóvenes y participaba en todas las actividades que se organizaban desde el centro. Desde el inicio, Begoña se mostró como una pieza clave en mi proceso de adentrarme más aún en la comunidad. Begoña se convirtió en mi “gatekeeper”⁸⁴ (Hammersley y Atkinson, 1995). La relación de confianza que pude establecer con ella me abrió la opción de plantearme el inicio de las entrevistas.

En mayo de 2007, con la ayuda de Begoña, creamos un calendario de entrevistas con diferentes mujeres gitanas para desarrollar durante el verano de 2007. Todas

⁸⁴ Término que puede ser traducido como “portero”, ya que hace referencia a la persona que permite o no el paso a un lugar determinado.

estas mujeres tenían una relación suficientemente estrecha con Begoña, unas por parentesco y otras por afinidad. Ella fue la que seleccionó a las participantes en las entrevistas, en un intento de buscar “un poco de todo” (Cuaderno de Campo, 20/05/2007), para que pudiera ver, que “cada una tiene su cosa” (Cuaderno de Campo, 15/07/2007). Todas ellas residían en el mismo barrio o lo frecuentaban para visitar a familiares.

3.2.1.2. Descripción del entorno

La presente investigación se sitúa en la ciudad de Palencia, donde viven alrededor de 1580 personas gitanas dentro de un total de 82.489 habitantes⁸⁵. Estos gitanos y gitanas de Palencia están agrupados en 410 familias nucleares. La media de edad de la población gitana es inferior a la del resto de la ciudad, con un 54.77% de personas gitana con menos de 25 años y un 3.91% mayor de 60 años. Esta población mantiene un crecimiento superior a la media general, aunque se ha podido apreciar un descenso en la aceleración del crecimiento en los últimos años llegando al 2,9 de índice de natalidad por pareja, frente al 1'38 que mantiene el resto de la población española⁸⁶.

La edad en la que los y las jóvenes gitanas se unen para formar nueva familia suele situarse entre 18 y 22 años para los hombres y entre 16 y 20 años para las mujeres. Para las nuevas generaciones, cada vez con mayor frecuencia, la emancipación supone el abandono del hogar de los padres para ir a vivir a una casa propia, algo que no sucedía en anteriores generaciones. Los esfuerzos de las familias gitanas y las ayudas de los organismos sociales han permitido que cada vez sean menos los casos en los que una nueva pareja permanezca con la familia del varón.

Como rasgo significativo de la historia reciente de las familias gitanas de Palencia, es importante resaltar que los asentamientos marginales que un día existieron a las

⁸⁵ Datos obtenidos del Plan Municipal de Minorías Étnicas 2010-2013, del Ayuntamiento de Palencia.

⁸⁶ Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística para 2010 http://www.ine.es/en/prensa/np666_en.pdf (consultado el 8 de Agosto de 2011).

afueras de la ciudad, en las zonas conocidas como el Cementerio, Laguna Salsa o Tarazona, han sido eliminados con la ayuda de la Concejalía de Bienestar Social, a través de los Planes Municipales de Minorías Étnicas y el consentimiento de las familias gitanas. En el momento que tiene lugar esta investigación, se considera que todas las familias gitanas empadronadas en la ciudad de Palencia tienen una vivienda normalizada.

El realojo de las familias gitanas tuvo lugar durante los años 2003 al 2007 y dado lugar a la dispersión de la población gitana dentro del núcleo urbano. Durante el proceso, no se han recogido situaciones de rechazo conflictivas por parte del resto de la población palentina. Sin embargo, las familias gitanas se han distribuido fundamentalmente en tres de los barrios con población socioeconómica más inferior de la ciudad, El Cristo, San Juanillo, y Pan y Guindas. Otro número de familias están localizadas en otros barrios o comunidades de vecinos donde el número de familias gitanas es más reducido.

La concentración más numerosa de familias gitanas se encuentra en el barrio de El Cristo. Este barrio tiene una población de alrededor de 5000 vecinos, de los cuales el 15% son gitanos y gitanas. El barrio de El Cristo debe su nombre a la famosa estatua de El Cristo del Otero, construida en el año 1931 según el proyecto del escultor palentino Victorio Macho. Esta estatua corona un monte en cuya ladera se sitúan los hogares del barrio. La población gitana del barrio de El Cristo se distribuye sociológica y geográficamente en dos núcleos, las familias que viven en la zona llamada “de las Américas” y las que viven en la calle de las Casas de Belén y colindantes.

En los siguientes mapas se puede ver la localización dentro de la ciudad del barrio de El Cristo y dentro de este de las zonas de Las Américas y las Casas de Belén:



Cuadro 14: Localización del barrio de El Cristo en la ciudad de Palencia.



Cuadro 15: Zonas del barrio de El Cristo.

Los recursos educativos, sociales y de otro tipo con los que cuenta este barrio se presentan a continuación para poder tener una idea del entorno donde viven estas familias. En este acopio de recursos es importante destacar la ausencia de centros de salud, supermercados o tiendas de alimentación⁸⁷, cajeros automáticos o sucursales de entidades bancarias.

⁸⁷En 2009, una tienda de alimentación ha sido abierta y está regentada por dos mujeres gitanas.

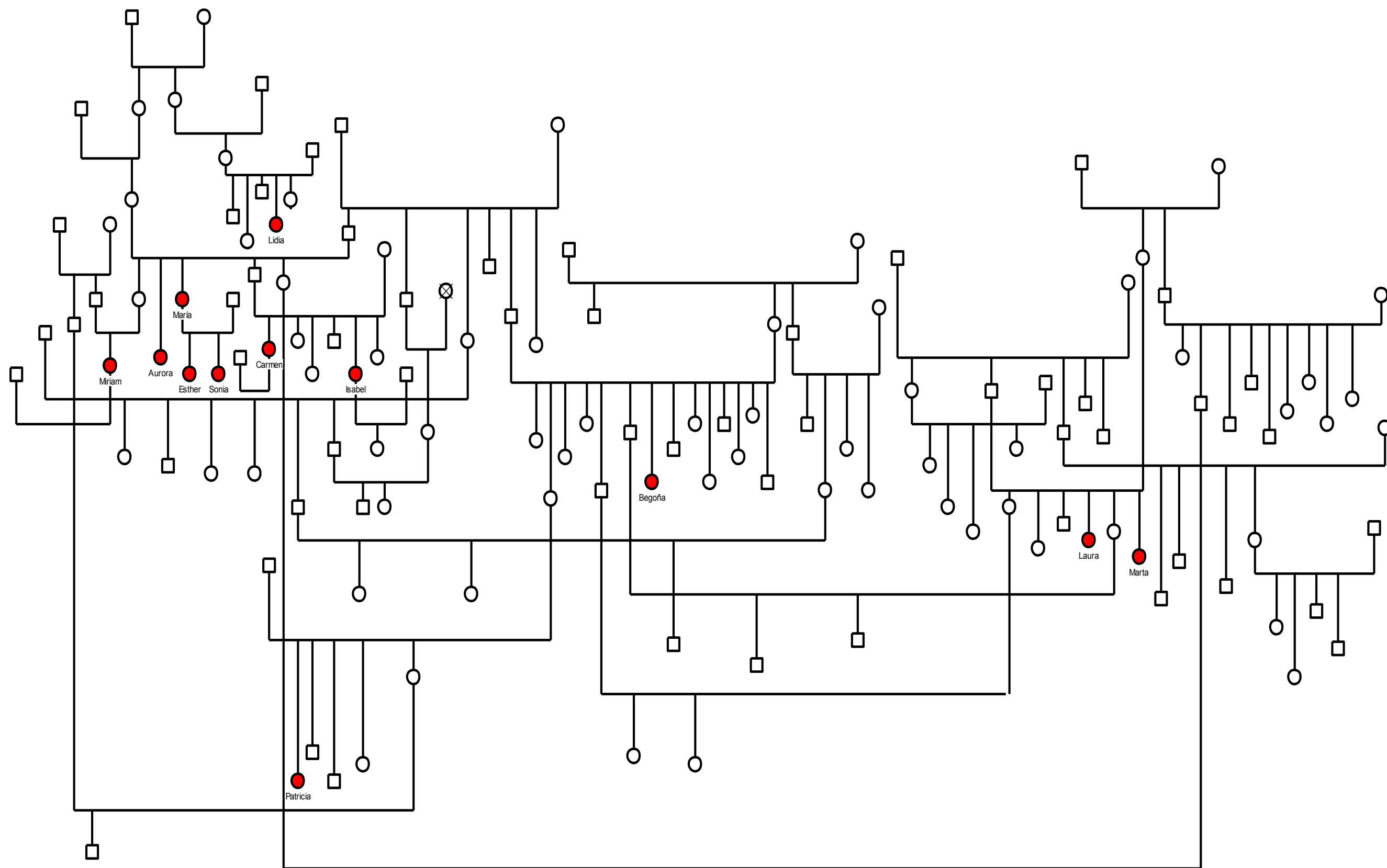
Recursos del barrio de El Cristo en Palencia	
Recursos Culturales, Asociaciones, Organismos Deportivos y de Tiempo Libre	Club Deportivo Cristo Atlético, Peña “Santo Toribio”, Asociación Juvenil Cultural y de Teatro “Pandillas”, Colectivo “porque sí”, Asociación de Vecinos del Barrio del Cristo, Club de Tercera Edad “Cristo del Otero”, Centro social del Barrio, “A.M.P.A. del C.P. “Juan Mena”, “A.M.P.A. del I.E.S. Camino de la Miranda, “A.M.P.A. del I.E.S. HH. Angélicas, Cáritas: centro de las Casas de Belén.
Educación Formal	C.P. “Juan Mena”, I.E.S. Camino de la Miranda, I.E.S. HH. Angélicas
Recursos Religiosos	1 Iglesia Católica, 1 Iglesia Evangélica
Espacios para actividades de ocio	Instalaciones del Centro Social Municipal del Barrio, Instalaciones del C.P. Juan Mena, Instalaciones de la Iglesia Católica, Instalaciones de la Iglesia Evangélica, 2 amplias zonas verdes, 2 parques infantiles, 1 Cancha deportiva (futbol y baloncesto)
Otros Servicios Disponibles	6 Bares, 3 Mercerías, 1 Kiosco, 1 Estanco, 2 Peluquerías, 2 Carpinterías

Cuadro 16: Recursos del barrio de El Cristo.

Una vez descrito el entorno, se ofrece una descripción general de las mujeres que han participado de las entrevistas cualitativas de este estudio.

4.2.1.3. Descripción de las informantes

Las mujeres gitanas que han formado parte de las entrevistas cualitativas son miembros de familias residentes en la ciudad de Palencia. A continuación se puede ver un árbol genealógico donde se presenta las relaciones de parentesco entre ellas para permitir una visión de conjunto. A cada una de las participantes se le ha asignado un nombre ficticio para asegurar su anonimato. Seguidamente se presenta un cuadro con aquellas características generales junto con la especificidad de cada una de ellas.



Cuadro 17: Árbol genealógico de las mujeres participantes.

Nombre	Edad en 2011	Hijas en la familia	Hijos en la familia	Culto	Hermanas casadas	Estado civil en 2007	Estado civil en 2011	Titulaciones educativas o profesionales	Experiencias de trabajo asalariado
Begoña	36	7	7	A veces	4 (1ª)	soltera	soltera	Graduado escolar. Monitora de Ocio y Tiempo Libre. Carnet de conducir	Comedor escolar, campamentos, limpieza de casas. Trabajos temporales para programa Acceder.
Marta	33	5	1	No	3 (2ª)	soltera	soltera	Titulación grado medio de FP en Estética y Peluquería.	Empresaria con negocio propio.
Laura	35	5	1	No	3 (1ª)	soltera	casada (una niña)	Diplomatura universitaria en Educación Social y carnet de conducir.	Contrato indefinido en programa Acceder.
Aurora	40	4	1	No gitano	3 (1ª)	soltera	pedida (no gitano)	Graduado escolar. Auxiliar de Jardín de Infancia. Carnet de conducir.	Guardería asociación "Romí".
Patricia	23	3	2	No	3(1ª)	soltera	soltera	Hasta 6º de EGB (abandono).	
Isabel	30	5	3	Sí	0	casada (una niña)	casada (una niña)	Hasta 7º de EGB (abandono).	
Carmen	21	5	3	A veces	1(3ª)	soltera	casada (un niño)	Hasta 2º de ESO (abandono).	Guardería de la asociación "Romí".
Sonia	21	2	0	No gitano	0(2ª)	soltera	casada (una niña)	Hasta 2º de ESO (abandono).	
Miriam	20	2	0	Sí	1(1ª)	soltera	soltera	Hasta 2º de ESO (abandono) Grado medio en Albañilería.	Prácticas para la obtención del título en Albañilería.
María	47	4	1	No gitano	3	casada (dos niñas)	casada (dos niñas)	Hasta 4º de EGB (abandono).	Limpieza de casas.
Esther	25	2	0	No	0(1ª)	soltera	soltera	2º de Bachillerato en centro de adultos (continua).	Guardería de asociación "Romí". Trabajos temporales para programa Acceder.
Lidia	34	4	2	No	3(1ª)	soltera	soltera	Graduado escolar. Certificado de Jardinería. Carnet de conducir.	Prácticas de Jardinería. Guarda de seguridad. Peona de fábrica.
Sandra	26	4	1	No	1 (1ª)	soltera	soltera	Mediadora cultural. Graduado escolar.	Mediadora cultural y presidenta de asociación.
(Medias)	30	4	1.69						

Cuadro 18: Tabla resumen de las participantes.

En esta tabla se pueden ver las características más sobresalientes de las 12 mujeres gitanas que han participado en las entrevistas. Las categorías que componen la tabla responden a criterios que se han mostrado importantes para el posicionamiento de las informantes dentro de su familias y de su comunidad (Gay y Blasco, 2002). Estas categorías son su edad, su lugar dentro de las hermanas de la familia, el estado civil propio y el de las demás hermanas, asistencia a actividades religiosas del culto, titulaciones escolares o profesionales, así como experiencias de trabajo asalariado que impliquen una relación con la sociedad mayoritaria.

La edad de las informantes en 2007, cuando tuvieron lugar las entrevistas, varía desde los 17 de la más joven, hasta los 44 años de la más mayor. 11 de las 13 mujeres entrevistadas estaban solteras y sin pareja reconocida por la comunidad en el momento de la entrevista. De estas 11, 3 se han casado en los últimos años y otra está comprometida. Dos de las mujeres recién casadas lo han hecho con varones gitanos de la comunidad y la restante con un varón no gitano. La mujer comprometida tiene como pareja a un varón no gitano y de procedencia extranjera. Se puede ver que las mujeres casadas con varones gitanos son aquellas de edad inferior y aquellas casadas o pedidas a varones no gitanos tienen 36 y 40 años respectivamente.

Es importante destacar el dato señalado entre paréntesis en la columna de 'hermanas casadas'. Este número ordinal hace referencia al lugar que ocupan las participantes dentro del orden establecido culturalmente por el cual las hijas de una familia deben casarse por orden de nacimiento. Como se puede ver, la mayoría de estas mujeres ocupa el lugar primero, con lo que la presión en cuanto a las expectativas de la comunidad hacia el matrimonio son mayores. Esta presión de grupo hace que los posibles significados compartidos de la comunidad hacia lo que espera de las mujeres sean más pronunciados y más principales en la evaluación de las situaciones individuales que las mujeres hacen de sí mismas.

Otro dato significativo y característico del grupo de familias gitanas de la ciudad de Palencia es la diferencia en cuanto al número de mujeres y de varones que se

puede ver en las medias de hermanas y hermanos. El acentuado número mayor de mujeres produce una marcada presión para encontrar posible pareja, pero a la vez, ha permitido y permite una mayor riqueza de alternativas surgidas como adaptaciones a las limitaciones dadas por la falta de varones gitanos en la ciudad.

Siete de las 13 mujeres tienen en la actualidad el graduado escolar. De ellas, una tiene además una diplomatura en Educación Social y otra está terminando bachillerato en un centro de adultos. Otras titulaciones que se pueden encontrar dentro del grupo son formación profesional de grado medio, monitora de Ocio y Tiempo Libre, Especialista en Jardinería, Especialista en Albañilería y Auxiliar de Jardín de Infancia. Además tres de ellas cuentan con carnet de conducir. En el terreno laboral, la mayoría ha trabajado en algún momento en la guardería de la Asociación de Mujeres Payas y Gitanas Romí, donde se cuidan niños y niñas de mujeres gitanas y no-gitanas de la asociación. Dos de las participantes, tienen una relación laboral estable y prolongada, una por cuenta propia y otra por cuenta ajena.

3.2.2. Recogida de datos

Para la elaboración de un trabajo de investigación etnográfico centrado en el análisis de entrevistas cualitativas, se precisa un contacto directo con el grupo de personas a estudiar durante un tiempo considerable (Willis, 1942: 201), una triangulación del tipo de datos y una triangulación del análisis de los mismos (Ristock y Pennell, 1996: 51).

En el caso del presente trabajo de investigación, la duración del contacto con la comunidad donde se sitúa el estudio ha sido continuado y variado desde enero de 2005 hasta junio de 2009. A partir de junio de 2009, el contacto ha sido menos frecuente, con visitas al barrio y las familias tres veces al año durante los periodos vacacionales, y correspondencia por correo electrónico y teléfono con algunas de las participantes.

Además de este contacto continuado y prolongado en el tiempo, se han realizado dos tipos de triangulación. Estos dos tipos de triangulación pueden verse en la

recogida y tipo de datos y en la interpretación o análisis de los mismos. Tres tipos de datos se han tenido en cuenta en el análisis, los provenientes de la observación participante, los datos recogidos de las entrevistas cualitativas y los obtenidos a través de personas ajenas a la investigación, como datos sociológicos, demográficos, históricos de diversas fuentes, además de los ofrecidos por otros estudios similares.

La triangulación en el análisis de los datos ha sido posible al enfrentar los resultados al escrutinio de un grupo de discusión organizado durante la elaboración de las conclusiones en 2008. Este grupo de discusión fue compuesto por dos de las entrevistadas, Begoña y Lidia y la investigadora. Además, una vez creadas las conclusiones, éstas fueron presentadas a una informante externa no perteneciente al grupo inicial de las entrevistadas (Sandra), seleccionada por la investigadora, a modo de validación por parte de miembros del grupo social (St. Pierre, 2000). A continuación se ofrece, de forma más detallada cada uno de los pasos de la recogida de los datos para después, en el siguiente apartado, presentar los pasos del análisis de los mismos.

3.2.2.1. Observación participante

La recogida de datos de una observación participante sucede en “contextos relevantes para los sujetos implicados en situaciones construidas de forma natural” (Hammersley, 2006: 9). La observación participante llevada a cabo se ha visto plasmada en anotaciones exhaustivas en el cuaderno de campo, antes, durante (cuando fue posible) y después de mis participaciones tanto en los talleres y actividades relacionadas con el centro Acceder como en visitas a hogares u otro tipo de eventos familiares y de la comunidad. En estas anotaciones he recogido tanto datos objetivos (participantes, tiempos, lugares, etc.), como datos más subjetivos (descripciones, sentimientos e incipientes interpretaciones de lo observado).

En cada una de las observaciones realizadas, se tuvieron en cuenta rasgos contextuales como el espacio, los objetos, los/las participantes, las relaciones entre ellos, las interacciones, sistemas de comportamiento esperado y tiempos (Spradley,

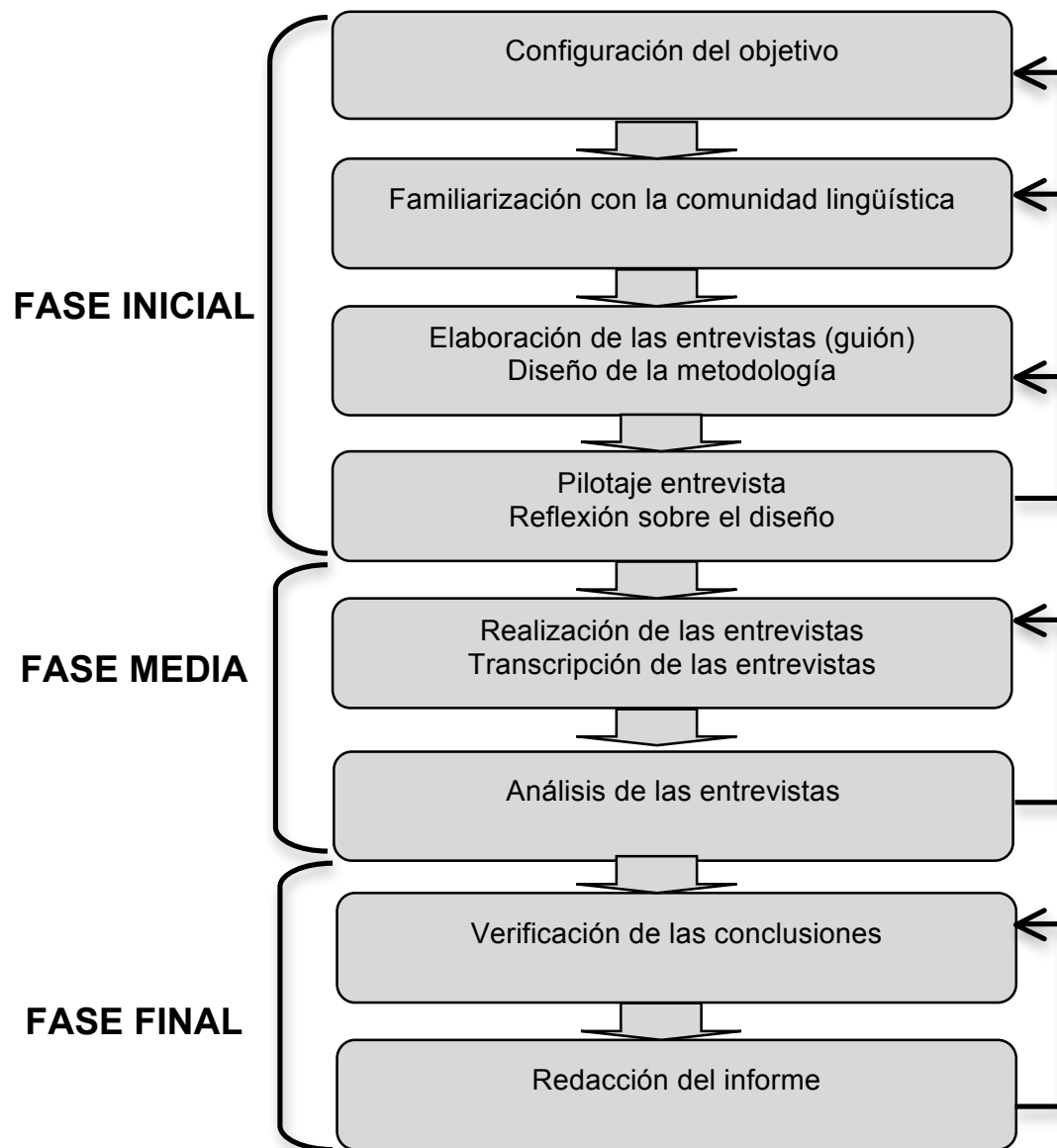
1980). Aparte, se recogieron en forma narrativa los sucesos junto con reflexiones, sentimientos y preguntas que motivaban los hechos observados.

3.2.2.2. Entrevistas cualitativas

La recogida de datos a través de entrevistas cualitativas también llamadas semi-estructuradas (Peterson y McCabe, 1983) o de respuesta abierta (Nash, 1998) han permitido ampliar los datos recogidos por la observación al ofrecer una visión desde el punto de vista de las propias personas que cuentan su historia. Las entrevistas cualitativas permiten un “entendimiento del entendimiento”⁸⁸ (Geertz, 1983: 5), esto es, intentar concebir cómo las personas se entienden a ellas mismas y a su mundo.

Charles, L. Briggs (1986: 93-101), junto con Steinar Kvale y Svend Brinkmann (2009) presentan dos planteamientos diferentes a seguir en la elaboración y desarrollo de las entrevistas cualitativas. Aunando ambos planteamientos se han creado las fases del proceso seguido en el presente trabajo de investigación que se refleja en el siguiente cuadro:

⁸⁸Traducción propia de: “understanding of understanding”.



Cuadro 17: Características de los discursos de la Gitana Gitana y Gitana Moderna.

Cada uno de estos procesos se describe con detalle a continuación atendiendo a las características metodológicas especiales de cada paso y a los cuestionamientos y concreción práctica que han tenido en este trabajo de investigación.

Objetivo de la Investigación y familiarización con la comunidad lingüística

La configuración del objetivo de la investigación y la familiarización con el grupo donde se van a llevar a cabo las entrevistas ocurren de forma simultánea. Los objetivos de la investigación surgen de una serie de cuestionamientos que motivan la búsqueda de respuestas a través de las entrevistas y su análisis. Cada comunidad lingüística tiene unas normas y marcos de referencia comunicativos (Gumperz, 1982: 24; Hymes, 1972: 54-55; Labov, 1972b: 120-121) que es necesario conocer para que pueda darse un correcto desarrollo de las entrevistas y se logren las respuestas a las cuestiones planteadas. A medida que el conocimiento de la comunidad estudiada va siendo mayor, la finalidad de las entrevistas se concreta en mayor medida.

Este paso ha sido fundamental ya que la investigadora tiene referentes culturales diferentes a las personas entrevistadas (Fiksdal, 1988). La configuración del objetivo de las entrevistas fue haciéndose explícito a lo largo de los dos años de contacto previo con la comunidad. Este contacto permitió el desarrollo de las líneas de pensamiento para la realización de las preguntas guía de las entrevistas. También se idearon algunas situaciones hipotéticas que conllevaban cambios de posicionamientos sociales (de mujer a varón, de gitana a no-gitana) para observar las reacciones que estos cambios pueden provocar y con ello la activación de estructuras de significación socialmente creadas.

Elaboración de las entrevistas

Una vez perfilado el tema y desarrollado un conocimiento básico de las particularidades del grupo social, se llevó a cabo la preparación del diseño metodológico a seguir y la posterior elaboración del guión y preguntas de las entrevistas. El criterio a seguir en el diseño de las entrevistas cualitativas es el de “comunicación no violenta”⁸⁹ (Bourdieu et al., 1999: 610), es decir, que los y las

⁸⁹ Traducción propia de: “non-violent communication”

informantes sean aquellos a los que se tiene acceso de la forma menos agresiva posible.

Esto pudo lograrse ya que previamente se había desarrollado una relación especial con las familias que permitió que las entrevistas no fuesen vistas como intentos de intromisión en la intimidad de las personas. En este sentido, Amira Proweller relata como el desarrollo de “líneas abiertas de comunicación y el inicio de lazos de amistad”⁹⁰ fueron esenciales en el desarrollo de las entrevistas en profundidad que llevó a cabo en su estudio sobre la construcción de la identidad de jóvenes en un centro de educación secundaria de Estados Unidos (1998: 222). También Robert MacDonald y Jane Marsh, en su estudio sobre jóvenes de clase trabajadora en varios barrios británicos, destacaron que el hecho de visitar los lugares regularmente “probó ser una manera efectiva de darse a conocer y reconocer algunos de los jóvenes residentes” (2005: 41).

Con la intención de desarrollar una conversación relajada, el guión de las entrevistas comenzaba con una breve charla sobre el tiempo o cualquier otra cuestión trivial para dar paso a una concisa explicación sobre las intenciones de la investigación. Para James P. Spradley, es recomendable que las entrevistas se inicien con “preguntas de amplio recorrido”⁹¹ (1979: 86-88) que permita a la persona entrevistada ofrecer una idea general de algo que conoce bien, para que puedan hablar con cierta comodidad. Siguiendo este criterio, las primeras preguntas del guión eran amplias y tenían por objetivo obtener información sobre los recuerdos de la infancia.

Las preguntas desarrolladas deben estar ligadas a los problemas o cuestionamientos que motivaron las entrevistas (Warren y Karner, 2010: 9), por lo que las preguntas siguientes estaban formuladas para obtener información sobre las personas que aparecían en sus relatos de la infancia, la búsqueda de

⁹⁰ Traducción propia de: “Open lines of communication and beginning ties of friendship”.

⁹¹ Traducción propia de: “grand tour questions”.

posicionamientos y explicaciones de las realidades desde el punto de vista de las informantes dentro del micro-sistema de sus familias y relaciones extra-familiares. También se incluyeron aspectos de idealización del futuro para proporcionar datos que reflejasen los instrumentos interpretativos usados para explicar sus realidades y sus expectativas en la vida dentro del entramado de relaciones sociales y entornos (Agee, 2002: 576).

Otro grupo importante de preguntas hacían referencia a los agrupamientos, esto es, a las categorías sociales que las mujeres manejaban para analizar y organizar su realidad. Con este tipo de preguntas se pretendía acceder a los criterios usados para agrupar a las personas dentro de las relaciones sociales establecidas y adjetivos adscritos a estas categorías. La pertenencia a uno y/u otro grupo social y las características adscritas a ese grupo han sido importantes para entender cómo las mujeres se ven a sí mismas y cuales son los criterios que rigen las relaciones entre los diferentes grupos sociales.

Por último, otra parte importante de las entrevistas fue el relato de episodios concretos acaecidos en el pasado y, de alguna forma, importantes para la participante. El lenguaje usado en las narraciones de eventos pasados ha supuesto una fuente muy rica de datos de análisis sobre construcciones interpretativas usadas para dar sentido a sus historias de vida (Van Maanen, 1988: 46). Esto se debe a que se suele ejercer un menor nivel de control sobre el lenguaje que usamos para relatar acontecimientos pasados en nuestras vidas (Davies y Harré, 1990).

Una última pregunta se añadió, a modo de cierre para preguntarle a la entrevistada si existía algo más que quisiera decir y que no ha sido cubierto durante la entrevista y permitir, que aunque la entrevista haya concluido, que no terminase la comunicación desarrollada entre entrevistada y entrevistadora (Warren y Karner, 2010: 155). Algunos de los relatos y comentarios más interesantes ocurrieron en este momento en el que la entrevistada consideró que la entrevista había concluido.

Pilotaje de las entrevistas

El pilotaje de las entrevistas está unido intrínsecamente con la configuración del objetivo de la investigación y el conocimiento de la comunidad estudiada. Analizar la fluidez de las preguntas, la necesidad de variar el orden de estas o su presentación puede favorecer una mayor riqueza en las respuestas futuras. El primer borrador del guión para las entrevistas fue pilotado con Begoña. Gracias a sus comentarios, se modificó este primer modelo para incluir un lenguaje menos académico, con una sintaxis más simple y vocabulario usado más frecuentemente por las entrevistadas para permitir una menor distancia social (Tannen, 1993).

Durante el desarrollo de las entrevistas cualitativas, al no estar estas sujetas a un desarrollo delimitado, como es el caso de los cuestionarios, cada una de las entrevistas se convierte en un nuevo pilotaje y una oportunidad más para especificar los cuestionamientos de la investigación así como profundizar en el conocimiento de la comunidad lingüística a la que pertenece la informante. Muchas de las preguntas no aparecían en el guión original y algunas no fueron usadas en algunas de las entrevistas.

Realización de las entrevistas

Las conversaciones fueron grabadas con una grabadora digital. Existen autores que recomiendan la grabación de las entrevistas para establecer una situación lo más confortable y dinámica posible (Hunston y Oakey, 2009: 155) y existen otros que plantean la posibilidad de que las participantes se puedan sentir intimidadas por el hecho de que lo que dicen quede grabado (Lamie, 2001). Ninguna de las participantes se mostró reacia a que la entrevista fuese grabada, por lo que se optó por esta opción que resultaba más práctica y beneficiosa para poder entablar una conversación más fluida.

El contexto donde se produce la conversación influye decisivamente en el significado de las producciones y las interpretaciones de las mismas (Fairclough, 1989: 25), por ello, fue importante decidir el espacio en el que las entrevistas iban a tener lugar.

Contando con el asesoramiento de Begoña, se decidió buscar un lugar lo más cerca posible a la vida diaria de las personas entrevistadas, pero intentando cumplir otros dos requisitos. Por un lado era importante que los encuentros sucedieran fuera de cualquier institución o lugar que pudiera ejercer una presión hacia las respuestas esperadas por parte de las entrevistadas (Agee, 2002: 577). Por otro lado, también era importante no entrevistarlas en su propia casa para evitar que miembros de la familia estuvieran presentes durante la misma, e impedir la influencia de ciertos referentes ideológicos adscritos al espacio físico.

Teniendo en cuenta estos criterios se decidió hacer los encuentros en un parque que se encuentra en frente de las Casas de Belén. Este parque se considera, según las informantes, parte muy importante del barrio de El Cristo. El parque es una zona abierta, por lo que los vecinos y vecinas que pasaban por allí o se asomaban a las ventanas de las viviendas colindantes eran capaces de vernos durante las conversaciones.

Esta posibilidad de estar ‘vigiladas desde lejos’ en el momento de las entrevistas, se mostró beneficioso por dos motivos. Por un lado, ponía de manifiesto la bondad de mis intenciones de cara a la comunidad, y por otro lado, la distancia no permitía que otras personas que observaban pudieran escuchar las conversaciones, lo cual permitía expresarnos con libertad. Una de las entrevistas tuvo lugar en la casa de la entrevistada, por no poder desplazarse hasta el parque⁹², y otra en un bar del centro de la ciudad, tal como lo requirió la entrevistada.

Durante el desarrollo de las entrevistas, se utilizaron varias estrategias para favorecer el intercambio de información. Entre estas estrategias destaca la repetición del final de la frase, lo cual supone un intercambio ficticio de roles comunicativos, que permite que el orador principal continúe con su narración con la sensación de formar parte de una discusión binaria (Tannen, 1993). También estrategias no

⁹²Se encontraba sola en el momento de la entrevista ya que pidió a su marido e hijas que no fueran a casa para “tener intimidad y poder hablar” (Cuaderno de Campo, 15/07/2007).

verbales, como la sonrisa o la afirmación con un movimiento de la cabeza, fueron usadas para facilitar la comunicación.

Existen autores como Peter Woods (1986: 7) que consideran que los halagos o comentarios positivos durante las aportaciones de los entrevistados pueden provocar una sensación de seguridad. A su vez, estos refuerzos positivos pueden ser entendidos como una adjudicación de rol de evaluadora que crea una distribución asimétrica de roles en la conversación (Tannen, 1993). Por ello, se intentaron usar intervenciones cortas positivas a modo de refuerzo en momentos puntuales, sobre todo cuando la entrevistada mostraba algo de inquietud o inseguridad sobre lo que decía o la posible imagen proyectada, pero limitándolos en lo posible.

Con el paso del tiempo y la acumulación de las entrevistas, pude experimentar un desarrollo de un sentido del lugar y del entorno, un conocimiento más profundo de la situación de entrevista y del estilo de las entrevistadas que me permitía modular las preguntas y adaptarme a la situación en la línea de lo que Jolly Clifford (1988: 35) describe como “una sabiduría acumulada” en el proceso del estudio etnográfico o la “evolución de una misma en el contexto” (Proweller, 1998: 226).

He podido desarrollar de forma paulatina un ‘tacto etnográfico’⁹³, a medida que acumulaba experiencias en el entorno estudiado que me permitía una preparación física, cognitiva, emocional, moral y empática para actuar de forma sensible con los participantes. Este tacto etnográfico, que no se puede planear con antelación, puede ser adquirido a través del análisis de las situaciones y reacciones que la presencia y comportamiento causa sobre el entorno en los momentos de comunicación (van Manen, 1990: 154).

⁹³ Similar al “tacto pedagógico” descrito por Max van Manen (1990: 156).

Transcripción de las entrevistas

También el proceso posterior de transcripción de las entrevistas permitió analizar y criticar el propio desempeño de la tarea de entrevistar (Park y Zeanah, 2005) y desarrollar cierta “artesanía”⁹⁴ (Kvale, 1996: 252) en el desarrollo de la capacidad de preguntar y permitir que las informantes aportasen aquella información que se buscaba.

El proceso de transcripción implica que el lenguaje hablado se convierte en lenguaje escrito, lo que supone hablar de lenguajes distintos e incluso “culturas distintas” (Kvale y Brinkmann, 2009: 178). Aunque la mayoría de los autores (Bogdan y Biklen, 1998, por ejemplo) recomiendan que el lapso de tiempo entre la entrevista y la transcripción de la misma sea mínimo, el tipo de transcripción y cantidad de información varía en función del tipo de análisis que se quiera realizar, ya sea de contenido, de conversación o de discursos.

Por ejemplo, Cate Watson, en la transcripción de las entrevistas a un profesor, optó por la representación de sus palabras con una justificación del texto centrada, como si se tratase de un poema, porque lo consideró el formato más “fluido” que podía representar “el ritmo y la interpretación” de su interlocutor (2006: 373). Por tanto, existe una considerable libertad en la forma de transcribir los datos siempre que esta forma sea justificada desde la naturaleza de las cuestiones de la investigación y sea reflejo fiel de las producciones de la entrevista.

Con ayuda del programa Adobe Audition, se transcribieron las entrevistas donde se recogieron las producciones verbales y no verbales, como silencios, risas, asentimientos con la cabeza que pudieran ofrecer información potencialmente pertinente sobre lo que ocurría en cada entrevista. Las líneas se numeraron para una identificación del contenido más eficaz y rápida. Cada turno se encabezó con la letra que representa a cada una de las participantes en la conversación. En el

⁹⁴ Traducción propia de: “craftmanship”.

siguiente ejemplo, se puede ver que las transcripciones reflejan tanto los turnos de palabra como los solapamientos entre turnos:

24 T:	ya se ha <u>casao</u> ?	
25 M:		sí, tiene dos niñas
26 T:		<u>aha</u> , ah, muy bien,
27 <u>eeeh</u> , cuando eras así más pequeña quién cuidaba de ti		
28 M:	mi mama	
29 T:		tu madre, tu hermana no mucho
30 M:		ay, mi, me <u>estao</u> matando con ella <u>to'la</u>
31 vida		
32 T: y tu madre te cuidaba más		
33 M:	<u>ja</u> mi mama era mi vida	
34 T:	con quién jugabas...y...	
35 M:		empezaba la vida, más que nada con mi tío Rafa y el perro
36 T:		sí?
37 M:		
38 sí donde mis abuelos, era mi vida, estar con mi tío y con mi perro		
39 T:	y con tus, e ibas tú a casa de tus abuelos	
40 M:		sí, cuando no estaba en mi casa
41 estaba donde mis abuelos		
42 T:	<u>aha</u> , qué guay, y jugabas con tu, me has dicho, con tu tío y ya	
43 M:		es que era lo que más me gustaba
44 T:		<u>aaah</u>
45 M:		porque estábamos
46 allí y teníamos el corral, con un patio		

Cuadro 19: Extracto 1 de las transcripciones de las entrevistas.

Cuando dos palabras o producciones verbales tienen lugar al mismo tiempo, como ocurre en las líneas 38 y 39 estas ocupan el mismo espacio físico en línea del tiempo imaginaria que va desde la derecha a la izquierda. Cuando la producción oral llega al final de la línea, comienza una nueva con menor espacio interlinear, como ocurre en las líneas 30 y 31, o 40 y 41, para dar a entender visualmente que son parte del mismo turno de palabra. En el movimiento desde la izquierda a la derecha, el mayor espacio entre las líneas 39 y 40 reflejan un mayor espacio de silencio entre los dos turnos de palabra.

Para poder recoger la mayor cantidad de información posible, se ha utilizado una serie de símbolos y grafías que representaran producciones de la lengua oral que normalmente no son representadas en el lenguaje escrito. Una de estas grafías son los puntos suspensivos, usados para indicar cuando la pronunciación de una vocal

era alargada. En el siguiente extracto se puede ver un ejemplo de la extensión de las vocales en la línea 539:

538 A:		pues el el sobre todo las niñas jóvenes, que nada más casarse las
539	ves con la...que no ha disfrutado de..l	ni del marido, ni del noviazgo, porque ha sido muy corto y que de buenas a primeras están con
540	el bombo y en el mercao	
541 T:	ya, y te da pena	
542 A:		sí
543 T:		aha, e.... y conoces así alguna gitana que, que pienses que que tú digas mira pues esta es
544	feliz	
545 A:	sí, sí	

Cuadro 20: Extracto 2 de las transcripciones de las entrevistas.

Las exclamaciones o signos de interrogación se utilizaron para marcar las entonaciones de las producciones pero tan sólo al final de las mismas. Se ha mantenido la grafía de los pronombres interrogativos incluso cuando la entonación de la frase no siguiera el patrón de las frases interrogativas en castellano.

Los signos de puntuación como las comas, se han utilizado para marcar silencios dentro de una misma frase o cortes en el chorro de voz. Se ha mantenido la grafía de las palabras tal como eran pronunciadas en la entrevista, para poder dar a las transcripciones una sensación de mayor realismo, pero no se ha pretendido en ningún momento realizar una transcripción fonológica, sino permitir un equilibrio entre las convenciones básicas del lenguaje escrito que permitan una lectura rápida de las aportaciones, y el reflejo de las pronunciaciones de las participantes e investigadora.

Otro recurso gráfico usado en la transcripción de estas entrevistas ha sido la comilla simple o apóstrofe, para unir palabras que dentro de la pronunciación oral forman una sola palabra, pero que en el lenguaje escrito son dos. Esto ocurre fundamentalmente con las palabra precedidas “para” o “todos” dando lugar a constructos orales como “pa’llá” (para allá) o “to’los” (todos los). En los extractos siguientes se puede ver un ejemplo de este recurso de transcripción:

351 S:		depende, hay muchas que no, no me gustan, como que te
352	miran pa'rriba	
353 T:	sí	
354 S:	sabes?	

622 S:	que es una fiera, con lo mala que está	
623 T:		sí
624 S: mira tira pa'lante siempre		

Cuadro 21: Extractos 3 y 4 de las transcripciones de las entrevistas.

El uso del apostrofe ha permitido un mayor mimetismo entre transcripción y producción oral mientras que no elimina de manera total el correlativo de las convecciones escritas, lo cual permite que puedan ser leídas con mayor facilidad.

Al inicio de cada documento de transcripción, se recogieron datos relativos a la situación y entorno. Además se añadieron anotaciones de sucesos no lingüísticos recogidos entre paréntesis, como las risas, las negaciones o afirmaciones con la cabeza. Una vez todas las entrevistas fueron desarrolladas y transcritas, estas se imprimieron para su primera lectura y análisis.

Análisis de las Entrevistas

Kvale y Brinkmann presentan diferentes posibilidades de análisis de las entrevistas dependiendo del objetivo de la investigación que se presentan en la siguiente tabla:

Tipos de análisis de las entrevistas cualitativas ⁹⁵	
Análisis centrado en el contenido	Codificación de contenidos
	Condensación de contenidos
	Interpretación de contenidos
Análisis centrado en el lenguaje	Análisis lingüístico
	Análisis conversacional
	Análisis narrativo
	Análisis del discurso
	Deconstrucción

Cuadro 22: tabla resumen de los tipos de análisis en entrevistas cualitativas.

⁹⁵ Una descripción detallada de cada tipo de análisis, se puede encontrar en Kvale y Brinkmann, 2009: 197-236.

Entre los posibles análisis, el presente trabajo de investigación se enmarca dentro del análisis del discurso y la deconstrucción. El análisis del discurso se presenta como un intento de acercarse a un “acto completo de comunicación” (Bloor y Bloor, 2007: 7) que está sujeto a unas reglas compartidas o significados compartidos. En concreto, este análisis se centra en el estudio de estos esquemas de significación desde su construcción histórica y social para poner de manifiesto cómo toman forma en el uso del lenguaje cotidiano y poder ver cómo fueron creadas y cómo son mantenidas (Norris, 1987).

Codificación de los datos

En la primera lectura de las transcripciones, se anotaron ‘asperezas comunicativas’. Las asperezas comunicativas son definidas como aquellos momentos en los que la comunicación parece ser bloqueada, o menos fluida. Estas asperezas ocurren cuando se produce una renegociación de significados es decir, cuando algo no se ha entendido correctamente o cuando se interpreta que lo que se va a decir puede no ser entendido correctamente. Las asperezas comunicativas pueden ser un indicio del empleo de un sistema concreto de significación.

Otro aspecto importante que se anotó en una primera lectura fueron las estrategias para mantener una imagen social positiva de uno mismo, lo que definió Erving Goffman en 1959 como “saving face”⁹⁶. ‘Saving face’ se refiere a la serie de maniobras o comportamientos que las personas ponen en marcha con el objetivo de resolver posibles conflictos y evitar que las personas implicadas experimenten la menor incomodidad y vergüenza posible o daño a su orgullo o dignidad para así preservar una imagen social.

⁹⁶ Salvar la cara

Analizar los momentos en que las personas usan estas estrategias de preservar la imagen social permite poner de manifiesto las estructuras que mantienen el orden establecido, ya que si se ponen en marcha estas maniobras es porque hay un conflicto, y si existe un conflicto es debido a que, de algún modo, se han retado los supuestos, el orden establecido a nivel de relaciones sociales.

Existen dos tipos de estrategias para preservar nuestra imagen social (Brown y Levinson, 1987). Un tipo de estrategias son aquellas que tienen como objetivo mantener la distancia social con el otro interlocutor. Para ello, se intenta hacer evidente que se ofrece el beneficio de la duda sobre los propios supuestos o que se otorga a la otra persona la capacidad de actuar de forma autónoma. Este tipo de estrategias conocido como cortesía negativa (Ballesteros Martín, 2001), distancia a los interlocutores en la matriz de influencia que uno puede ejercer sobre el otro. Esto se traduce en el uso de formulas de cortesía y recursos lingüísticos que denotan duda o incertidumbre (“como usted vea”, “yo no sé, pero”, “a mí me parece” “sería tan amable de”, “le agradecería mucho si...”).

Otro tipo de estrategias (cortesía positiva), son aquellas que intentan generar una unión entre los interlocutores, y denotan que se comparten los supuestos sobre la situación, el posicionamiento de los interlocutores y el conocimiento de lo que se comunican. En esta línea podemos hablar de estrategias como terminar las frases de la otra persona, no usar formulas de cortesía o no realizar enunciados en forma de pregunta, entre otros.

En el extracto siguiente se puede ver cómo la entrevistada utiliza estrategias de cortesía negativas que ponen de manifiesto su incertidumbre hacia si el relato es interpretado de forma diferente a la pretendida.

48 T:	
49	sí, porque por tradición ha sido así
50 M:	ha sido así, entonces pues, no sé un <u>un</u> haber ahí un poquito ser un poco más flexible, pues hablar con los
51	niños, intentarles inculcar eso, de alguna manera
52 T:	claro
53 M:	ya lo sé que eso tienen que ser de los padres, no? labor de los padres, pero bueno, también los
54	profesores, pues tienen que hacer as- yo creo que, y no sé, yo le decía a un profesor, que la verdad es que me llevé de verdad una
55	desilusión, porque yo les había conocido muy buenos a los profesores, yo cuando he ido, pues majísimos, pues es la verdad, pero

Cuadro 23: Extracto 5 de las transcripciones de las entrevistas.

En la línea 50, “no sé” junto con el uso del diminutivo “poquito” refleja que la entrevistada interpreta que la entrevistadora puede tener una opinión diferente. El uso de la cortesía negativa marcan puntos muy importantes para el análisis, ya que ponen de manifiesto posibles conflictos entre discursos o esquemas de significación.

Además de las asperezas comunicativas y el manejo de la imagen social, existen otros recursos que ofrecen importante información sobre los sistemas de significación de las participantes como análisis de las etiquetas ‘normales’ y etiquetas ‘marcadas’ (Scollon y Scollon, 1995). Las etiquetas ‘normales’ son aquellas tenidas ‘por defecto’⁹⁷, esto es, las que se usan para representar todo el grupo en general.

En el idioma castellano, el género masculino, en la mayoría de los casos, es la etiqueta que se utiliza por defecto. Las etiquetas por defecto son las que se muestran como neutras, y las etiquetas marcadas, conllevan una matización (Haspelmath, 2006). El estudio de cuáles son las etiquetas neutras y las etiquetas marcadas dentro de una comunidad, puede dar importante información sobre los esquemas de interpretación que usa para entender la realidad social.

Para saber cuándo una etiqueta es neutra y otra está marcada dentro de una comunidad, se puede analizar el contexto en el que la etiqueta se produce. Si la etiqueta se entiende como neutra, normalizada, esta se presentará en la conversación sin preparación alguna y sin explicaciones o excusas posteriores. En el siguiente extracto se puede ver el uso de etiquetas marcadas que precisan explicación posterior:

⁹⁷ Traducción propia de: “default”.

486 B:	pues nada que va a aspirar a eso a estar en su casa ahí	
487 T:		qué está haciendo ella?
488 B:		ella, lo que la salga, ella
489	tiene, tiene su coche, viste en pantalones es una niña así muy tal	
490 P:		va donde quiere, nadie la quita de nada
491 B:		eso es
492 T:		uhum
493 B:	aunque no hace nada malo	

Cuadro 24: Extracto 6 de las transcripciones de las entrevistas.

En la línea 490, se puede ver que “nadie la quita nada” se une a “aunque no hace nada malo” en la línea 493. La unión de ambas ideas mediante la conjunción adversativa “aunque”, muestra que la libertad conlleva connotaciones negativas en su forma neutra y que por tanto, para tener connotaciones positivas, es decir, para convertirse en una etiqueta marcada, precisa de cierto esfuerzo comunicativo, que en este caso viene dado con una justificación o explicación.

Dentro de esta primera lectura de las transcripciones también se apuntó el uso de la negación, ya que presenta una interesante fuente de interpretaciones, pues cuando las personas niegan están afirmando la existencia de aquello mismo que niegan. En el ejemplo siguiente se puede ver cómo el uso de la forma negativa indica la existencia de ciertas expectativas dentro de los esquemas interpretativos usados:

538 A:		pues el el sobre todo las niñas jóvenes, que nada más casarse las
539	ves con la...que no ha disfrutado de...l ni del marido, ni del noviazgo, porque ha sido muy corto y que de buenas a primeras están con	
540	el bombo y en el mercao	
541 T:	ya, y te da pena	
542 A:	sí	
543 T:		aha, e.... y conoces así alguna gitana que, que pienses que que tú digas mira pues esta es
544	feliz	
545 A:	sí, sí	

Cuadro 25: Extracto 7 de las transcripciones de las entrevistas.

En la línea 539, “no han disfrutado del...ni del marido, ni del noviazgo” pone de manifiesto que existe la expectativa de lo contrario, esto es de que se pueda disfrutar de un tiempo desde el matrimonio hasta que se tiene el primer hijo o hija. Anotar el uso de las negaciones ha sido importante para analizar las ideas asumidas

por personas entrevistadas y su negociación con respecto a los esquemas interpretativos del grupo.

Otro recurso importante dentro del análisis del discurso es el uso de los pronombres que indican agrupamientos sociales. Cuando las personas usan “nosotros” o “nosotras”, frente a “ellos” o “ellas”, y/o formas verbales correspondientes a estos pronombres plurales, se plasman las agrupaciones sociales y las líneas de reciprocidad, lo cual ofrece una valiosa información que permite crear un mapa de posicionamientos en el que se pueden analizar los grupos a los que la persona se adscribe y sus características.

Las categorías y características que la persona no toma como propias son también importantes para dibujar el mapa discursivo al que las mujeres entrevistadas tienen acceso. Por ejemplo, en el extracto siguiente se puede ver el uso del pronombre “las” para distanciarse de un grupo concreto de mujeres gitanas:

256 P:		eh..
257	las mujeres que no se casan gitanas y que ya son viejas, vamos un poco así treinta y tantos tal se echan a la vida paya	
258 T:		ah sí?
259 P:		sí no lo sé, será el
260	salir, el que ya o que se echan todo atrás, que las da todo igual	

En la línea 260, el pronombre personal “las”⁹⁸, refiriéndose a ‘ellas’ marca el posicionamiento de la informante como no perteneciente a la categoría de la que está hablando, en este caso, mujeres gitanas de mayor edad que no se han casado. Ver las características atribuidas al ‘nosotras’ mediante la oposición a ‘ellas’, recoge importantes datos para dibujar los esquemas de significación compartidos.

La primera lectura de las transcripciones supuso un acercamiento a posibles similitudes o puntos comunes en las diferentes entrevistas. En una segunda lectura, se comenzó con el proceso de análisis de los discursos.

⁹⁸ En la zona de Palencia, el pronombre personal de complemento indirecto “le” o “les” se sustituye por “la” o “las” cuando se refiere a una persona de género femenino.

Proceso de análisis de los discursos

Dentro de la interdisciplinaridad de métodos usados en el análisis de los discursos (McKenna, 2004) el proceso puede comenzar con la compilación de citas en perfiles que comience a ofrecer construcciones novedosas de los datos (Antaki, Billig, Edwards, y Potter, 2003). Para ello, creé un banco de citas que pudieran representar ejemplos de cada uno de los temas que comenzaban a surgir junto con descriptores que resultaban de las citas. A continuación se puede ver un extracto de esta tabla en este momento del análisis:

<p>“Nueva mujer gitana”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajos de hombres - Independencia profesional - Vivir sola - Nuevas actividades. - Marcharse fuera 	<p>Un discurso en el que se cuestionan ciertos valores tradicionales de la cultura gitana, pero sin romper con los mismos. Este discurso utiliza palabras como labrar un futuro, educación, cultura gitana, ser alguien. Puede estar unido al discurso del asociacionismo:</p>	<p>“fue la primera gitana que fue a la fresa cuando aquí en Palencia estaba la fresa, trabajaba limpiando también carnicerías, ha trabajado echando brea por las carreteras”(4:11-12)</p>
		<p>“la vida no es el mercado(...)yo me veo ahora como más independiente”(4:135-6)</p>
		<p>ahora se la escucha, antes eran voces de eco, que sonaban de eco, ahora no, ahora suenan”(4:144)</p>
		<p>el no hacer nada de siempre estar ahí en bata en pijama, limpiando, el no saber qué hay en verdad fuera”(5:20-1)</p>
		<p>con qué bien estás, tú trabajo, soltera, viste en pantalones, sales, entras”(5:240-1)</p>
		<p>[y cuántos niños te gustaría tener?]pocos(...)dos como mucho dos, más no, que dan mucha guerra”(6:100-103)</p> <p>)tiene coche, viste en pantalones(...) va donde quiere, nadie la quita de nada”(6:483-4)</p>

Cuadro 26: Extracto de la tabla 1 del análisis de los discursos.

Con esta recopilación de citas al haber sido extraídas del texto en el que se encontraban, se ponía de manifiesto ciertos puntos comunes. En este punto, se comenzó el análisis de los discursos, para lo cual se siguieron los niveles o pasos presentados a continuación⁹⁹:

1.- Delimitar cuales son los textos a analizar teniendo como tales a todos los tejidos de significación posibles. Este paso se cimenta en la idea de texto expuesta anteriormente para la cual “nada existe fuera del texto” (Derrida, 1974: 158) y todo puede ser considerado un texto.

2.- Explorar las connotaciones de este tipo de texto. Cada tipo de texto, ya sea una entrevista, una conversación, un encuentro, un cartel, una llamada de teléfono, una forma de vestir, tiene unas connotaciones o marcos de referencia específicas las cuales es necesario tener en cuenta durante el análisis.

3.- Anotar connotaciones o ideas surgidas en las primeras lecturas o análisis de los textos.

4.- Preguntarse por los objetos (en cuanto a conceptos creados a través del lenguaje) a los que los sujetos se refieren al interactuar.

5.- Encontrar cómo el discurso crea objetos a través de una terminología específica. Además de los términos específicos, cada discurso tiene unas temáticas principales en las que se encuentran y tienen sentido los objetos mencionados.

6.- Especificar los tipos de persona, en cuanto a identidades, a las que los discursos hablan, los cuales puede ser que hayan sido identificados como objetos previamente.

7.-Especular sobre lo que se puede decir o no dentro del discurso, quién puede decir qué, y a quién.

⁹⁹ Adaptado de Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for social and individual psychology*. Londres: Routledge.

8.- Trazar un mapa del mundo que el discurso presenta.

9.- Contrastar unos discursos con otros para ver como cada uno construye objetos diferentes.

10.- Identificar los puntos en los que diferentes discursos se superponen, construyendo lo que puede parecer el mismo objeto, pero de diferente manera.

11.- Recoger otros textos en los que se pueda ver como el discurso se dirige a diferentes audiencias.

12.- Reflexionar sobre los términos usados para describir el discurso, ya que es una opción política por parte del investigador o investigadora que puede estar siendo el reflejo de otros discursos.

13.- Atender a cómo el discurso ha surgido, dentro de los contextos histórico-materiales.

14.- Describir cómo los discursos han cambiado, cómo han contado una historia sobre los fenómenos que existían de forma invisible y que los discursos los han hecho visibles.

15.- Identificar las instituciones que son reforzadas y aquellas que son atacadas en el uso de los discursos encontrados.

16.- Atender a qué categoría de persona 'gana' y que categoría de persona 'pierde' en el uso del discurso. Esto es, mirar quién quiere mantener el discurso y quién quiere disolverlo.

17.- Mostrar cómo los discursos permiten que grupos dominantes impongan sus narrativas para justificar la situación de privilegio actual y evitar que otros grupos puedan hacer que sus historias se oigan.

Los pasos 1, 2 y 3, esto, la delimitación de los textos a analizar, las características propias de las entrevistas cualitativas, y anotar ideas sugeridas en las primeras

lecturas fueron llevados a cabo durante las dos primeras lecturas. Se realizó entonces una siguiente lectura para buscar los posibles objetos, esto es conceptos creados dentro de los discursos, y las temáticas dentro de las cuales los objetos adquieren significado. Un listado de 39 objetos y temáticas se crearon, los cuales se presentan a continuación:

Objetos y temáticas		
Amigos	Apayarse	Bueno/a
Cambios	Casa	Chavales
Chico	Cuidar	Cultura Gitana
Diferencia	Edad	Educación
Familia	Formación/Estudiar	Gitana (vs. gitano)
Hablar de una/otros	Hablar (lengua)	Hermanas
Independencia	Jerarquías/niveles	Libertad
Lugares	Mala (hacer algo malo)	Mercado
Mujer luchadora	Pantalones/vestir	Payos/payas
Pedirse/casarse	Primas	Respeto
Roce de los mundos	Salir	Secreto
Soledad/sola	Soltera	Tener hijos
Trabajar	Iconos	Metáforas

Cuadro 27: Objetos y temáticas para el análisis de los discursos.

Una vez creadas estas secciones o temáticas, una nueva lectura tuvo por objetivo recoger de cada una de las entrevistas aquellas partes que pusieran de manifiesto

cada uno de los objetos o temáticas destacados. En el siguiente ejemplo se puede ver un extracto de esta nueva compilación de citas:

<u>Apayarse</u>	
93,	para mí los gitanos somos bastante como te digo respetamos mogollón a la gente mayor, mogollón, respetamos muchísimo, a veces somos muy no, bueno, yo creo, lo que yo pienso
154,	El que yo estoy con mis amigos, la mayoría o el noventa por ciento son paisanos, pero a la vez no dejo de ser lo que soy que la gente es lo que tiene miedo a los gitanos[...] el tener miedo a que te apartes para nada yo creo que no al contrario
232,	me duele muchísimo para mí es una crítica, más que el típico...porque nosotros decimos mira tal es como un payo ellos dicen tal como un payo eso son cosas puntillas que se han dicho y son refranes a mí me jode que digan que yo soy diferente eso no, eso no me gusta nada
244,	es una bobada pero ves la gente mira comemos por la vista bien se ha dicho es más rubita es más bien pecosa yo manera de expresarse a lo mejor... no sé tiene más así como más paisano la manera de expresarse pero es lo que ellos creen que se está volviendo paya
282	no darlo muchas vueltas (...) con mis compañeras de esto igual, si yo digo una cosa, aunque no nos tenemos que imponer una a la otra, tiene que ser trabajo para...sabes como te digo, respetar, entonces sí que veo que y me duele muchas veces como, a ver, yo veo bien visto, que diga a los niños en una palabra así muy fuerte, ay que salvajes sois, pero yo a ver, está mal visto, mal <u>pronunciaio</u> que yo lo diga, pero soy gitana, como ellos son gitanos yo a la vez no lo veo mal, sabes como te digo, porque a lo mejor yo me puede decir ay que salvajes sois, pero lo veo mal, que lo diga una paya, una compañera paya
390	a ver, sí, mismamente te dicen pareces una paya, pero cualquier pijada que hagas
396,	porque es así blanca rubia y demás y sí que la tienen los gitanos como una paya y de hecho la dicen quien la hija de fulano que es una paya? es que la tienen como no? pero a la vez está haciendo buena labor, buena, buen trabajo y sí que es bueno también válido eso porque para los gitanos también se les llena muchas veces decir haia la (----) a salido en un programa o ha hecho esto o va recorriendo o tal para que vean los gitano y eso es bueno sí
447,	por la constancia yo creo por el hecho de que que bien joven ha trabajado en el ayuntamiento y lo gitanos la tenían así en el tema de vivienda en el tema de los chavales entonces la tienen los gitanos como <u>buf</u> la (----), <u>óle</u> ahí no? el salero de ella y tal, pero a la vez la tienen por mmm, no? no?
395,	pues una gitana se apaya, cuando mmm cuando deja de tener vergüenza porque yo... y se... y deja de tener respeto hacia los gitanos, hacia las gitanas, porque a mí no me a mí no me importa que una chica fume, gitana, no nos dejan fumar y entonces hay gente pues que a lo mejor que si ve a los gitanos se pone a fumar y que pasa de ello, entonces pues ahí sí se está <u>apayando</u> , porque sabemos que les pierdes el respeto y cuando pasas de esa manera a lo <u>descaro</u>

Cuadro 28: Extracto de la tabla 'Apayarse'.

Esta nueva compilación permitió tener una visión de conjunto de las partes de las entrevistas relacionadas con el mismo tema u objeto e ir creando una serie de constantes que iban perfilando los posibles discursos.

Además de los pasos listados anteriormente, se encontró que analizar metáforas podía permitir ver cómo estas reflejaban los esquemas de significación usados. En este sentido, Christopher Hart analizó metáforas para describir el discurso de la derecha¹⁰⁰ en el Reino Unido (Hart, 2008). De la misma forma, en el presente estudio, recursos metafóricos recogidos en dichos como “hablar con la almohada”

¹⁰⁰ Traducción propia de “Right-wing Discourse”.

pueden aportar mucha riqueza interpretativa ya que ponen de manifiesto los significados compartidos del grupo social que los acuña o utiliza.

A modo de ejemplo, ‘hablar con la almohada’, en el lenguaje coloquial mayoritario se interpreta como dejar pasar una noche antes de tomar una decisión importante para poder tener una perspectiva más fresca sobre el tema. En la comunidad estudiada, esta expresión significaba que el varón consulta con su mujer, en la intimidad, sin otros testigos, antes de tomar una decisión importante para la familia. Esto nos muestra, por un lado, asimetrías en la toma de decisiones públicas, por otro, espacios de influencia específicos de las mujeres, y también de relaciones familiares, todo ello importante para descubrir los entramados sociales y discursivos del grupo.

También podemos atender a las categorías que se presentan en el entorno estudiado de la forma que muestran Susan Ainsworth y Cynthia Hardy (2004) en su estudio sobre la identidad de los trabajadores de edad avanzada¹⁰¹ o Véronique Mottier en su estudio de la construcción de la identidad nacional en Suiza (1999). En el presente trabajo, las categorías usadas de “mocitas”, “mozas viejas”, y “mujeretas” entre otras, proporcionan una valiosa fuente de información para saber cuales son los referentes interpretativos que se usan para interpretar la realidad de estas mujeres.

En el proceso de interpretación de todos estos elementos, se ha intentado deconstruirlos para saber cuáles son las fuerzas o significados que los sustentan. Esto se ha conseguido mediante la tarea de cuestionar todo lo que se dice en los textos. ¿Por qué se ha dicho esto y no lo otro? ¿Por qué esta palabra y no otra? ¿Dónde encajan las connotaciones de lo dicho en las diferentes formas de hablar sobre el mundo? (Parker, 1992: 3-4).

¹⁰¹ Traducción propia de: “older worker identity”.

Este constante cuestionamiento ha sido importante, por ejemplo, en el estudio del objeto “amigo” dentro de los discursos encontrados. ¿Por qué no se utiliza la palabra amigo para hablar de un varón gitano que no es familia y no es pareja? ¿Por qué ‘amigo’ precisa de ser justificado y explicado? ¿Por qué ‘amigo’ se produce en contextos en los que se habla de la sociedad mayoritaria y no en contexto gitanos? Las respuestas a estas preguntas han permitido ir descubriendo las estructuras significativas en las que se sustentan los discursos usados.

Estudiar los lugares en los que ciertos objetos, personas o temas se producen también ha sido importante en el proceso de análisis. Se entiende por lugar tanto el contexto físico como el contexto social, que puede tener una consistencia espacial fija, como en el caso de una oficina (Tannen, 1993) o puede ser un espacio virtual (Morgan y Taylor, 2005). Cada lugar, físico o virtual, se constituye por unas condiciones físicas, pero también por un tipo de objetos o personas concretas (personas sociales, no físicas) que tienen cabida en los espacios estudiados.

Uno de los aspectos más valiosos del análisis de los discursos es que permite entrever dinámicas de cambio en la formación de significados grupales. Las condiciones económicas y geográficas pueden aportar información muy valiosa sobre formas de control y cómo estas interaccionan con las posibles, o no, estrategias de resistencia que las personas ponen en juego para poder crear discursos alternativos a los dominantes. Cuando las condiciones económicas y/ geográficas cambian, también lo hacen los esquemas interpretativos de los grupos sociales y por tanto las estrategias de resistencia. La creación de discursos alternativos para hacer frente a nuevas necesidades y condiciones se ha mostrado esencial en el presente trabajo de investigación, como se mostrará más adelante.

Verificación de los resultados

Durante y una vez finalizado el análisis de las entrevistas, cuestiones de validez y fiabilidad de los resultados del análisis fueron verificadas. Dado que el presente trabajo de investigación tiene por objetivo adentrarse en los esquemas interpretativos de las mujeres gitanas estudiadas, la comunidad de validación es la

propia entrevistada. Por tanto, la forma de validar las conclusiones se ha llevado a cabo a través de lo que se conoce como validación de los y las miembros de la comunidad estudiada (Lindlof y Taylor, 2002). Esta “comprobación por parte de los y las miembros del grupo”¹⁰² (St. Pierre, 2000) permite verificar que los resultados del análisis son compartidos por las personas de la misma comunidad lingüística.

En el presente trabajo de investigación, esta validación tuvo lugar en marzo de 2008 mediante una entrevista a Sandra en la que compartí las conclusiones desarrolladas hasta el momento. Esta entrevista se mostró esencial, ya que si bien la mayoría de las conclusiones fueron avaladas por Sandra, hubo un aspecto de gran importancia que fue corregido. Un primer análisis concluyó una relación de reciprocidad entre mujeres casadas que no fue corroborado por Sandra. En el momento en el que una mujer gitana se casa, su lealtad, intereses y esfera de reciprocidad se reducen a su marido y la familia de este. Por tanto, las relaciones estrechas entre mujeres como estrategias de supervivencia grupal que se reportaron en otros grupos sociales (Werner, 2006), no se producen de manera generalizada dentro de la comunidad gitana estudiada.

Otra importante fuente de validación ha sido la aportación de los datos obtenidos del cuaderno de campo. Estos datos han permitido una mayor profundización en las interpretaciones y la posibilidad de validar las impresiones que a priori podrían concluirse de las entrevistas. Además de los datos recogidos en mis anotaciones, los provenientes de una serie de documentos oficiales proporcionaron información importante para una visualización del entramado de condiciones sociales del grupo de mujeres estudiabas.

Estos datos de documentos oficiales han sido sobre todo de tipo demográfico, así como proyectos e idearios de las asociaciones. Entre estos, he contado con los documentos de la oficina del programa Acceder en Palencia y de la biblioteca de Fundación Secretariado Gitano en Madrid. La mayor fuente de datos actuales de tipo

¹⁰² Traducción propia de: “member checking”.

descriptivo, demográfico e histórico sobre los gitanos y gitanas de Palencia, ha provenido de la mano del historiador Segundo Fernández Morate. Otras fuentes consultadas han sido diversos informes del Ayuntamiento de Palencia, así como publicaciones especiales enfocadas a la realidad de las familias gitanas en la zona. Estos trabajos y estudios han permitido acumular “categorías prestadas” para enfrentarlas a las “categorías propias” (Jimeno Salvatierra, 2000) que se iban formando en los datos.

En la estructuración de los datos, se han utilizado las etiquetas que las participantes usaban en el proceso de presentación de sus realidades sociales. Así por ejemplo, los términos Gitana Gitana, o Gitana Moderna, son usados por las mismas mujeres para hablar de diferentes personas sociales dentro del grupo.

Redacción del informe

Durante la fase de elaboración del informe lo más importante ha sido conectar los objetivos de la investigación con los constructos creados en el análisis e ilustrarlo con muestras directas de las entrevistas. Es en la redacción del informe donde se comunican todos los aspectos de validez y fiabilidad mencionados anteriormente.

En palabras de Dolores Juliano, en la construcción del informe de investigación, son varios los aspectos a tener en cuenta:

Por una parte está la necesidad de superar la presión social de elaborar discursos victimistas; por otra, la dificultad de establecer contacto con personas castigadas por la sociedad y los medios de comunicación. Como obstáculos agregados se encuentran las dificultades de realizar una aproximación teórica desde una perspectiva de género y la necesidad de superar los condicionantes académicos, políticos o de clase, que pueden desvirtuar la investigación. Y last but not least el requisito de analizar las propias motivaciones para realizar el trabajo y el control de los elementos de militancia política o de curiosidad morbosa que puedan haberse filtrado en las motivaciones académicas. (2004:147).

El objetivo del informe ha sido otorgarle un sentido a los datos y representar el significado del contexto donde ocurrió para que pueda ser comprendido por cualquiera que no forme parte de ese contexto, ofreciendo la mayor autenticidad y coherencia posible (Bolívar Botía, Domingo, y Fernández, 2001), en una estructura

que tome un sentido más amplio, coherente y convincente (Hymes, 1972) a la vez que comunica el conocimiento generado de forma efectiva y amena.

El aspecto que me ha planteado mayores dificultades ha sido transferir unas conexiones multidimensionales y entrelazadas en múltiples maneras al lenguaje escrito de estructura lineal. Constantemente se presentaba la dificultad de abordar una idea que precisaba de otras anteriores para ser entendida, y estas de la una, formando una red de interrelaciones y superposiciones que eran difíciles de desentramar para presentar en un texto lineal y plano como el presente informe. Quizás una presentación basada en hipervínculos hubiera plasmado de forma más fiel la compleja estructura de los discursos presentados.

En el análisis elaborado y posterior presentación del mismo, he intentado evitar lo que Michelle Fine llamó ventrilocuismo (1992: 211). Este fenómeno consiste en simplemente recoger las palabras de los entrevistados y plasmarlas en el papel como si fuesen propias, sin mediar análisis alguno o cuestionarse posibles interpretaciones. En todo momento he sido consciente de que era yo, con mis propios esquemas de análisis, la persona que ha tamizado las conversaciones. Por tanto, la interpretación que se presenta es tan sólo un posible análisis que se plantea como punto de partida a nuevos análisis futuros que enriquezcan el conocimiento de los esquemas interpretativos de este grupo de mujeres.

Capítulo 4

ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Discursos de las mujeres gitanas

En el proceso de exploración de los datos, uno de los primeros pasos es la búsqueda de objetos creados a través de una terminología específica y de unas temáticas principales (Parker, 1992). El primer objeto o temática que comenzó a sobresalir en los primeros análisis y que se mantuvo como una constante dentro de las interacciones sociales que dibujaban el uso del lenguaje de las participantes fue ‘la diferencia’, representado en el lenguaje, junto con otros elementos, en el término ‘apayarse’.

Como se vio en el apartado de los estudios históricos, el devenir de las familias gitanas en la península fue marcado por un tratamiento de rechazo indiscriminado. Este tratamiento, al ser indiscriminado y prolongado en el tiempo, ha provocado un sentimiento de cohesión grupal basado en la necesidad de mantener la diferencia con el resto de la sociedad, creándose así una identidad en oposición (Ogbu y Simons, 1994; Ogbu, 1997, 2004).

Mantener las diferencias con el resto de la sociedad se transforma en un mecanismo de cohesión grupal en un mapa social dicotomizado en el que “nosotros” son gitanos y “ellos” son no-gitanos. Este mapa social conlleva la concepción de la sociedad mayoritaria como un peligro a la pervivencia del grupo. La necesidad de sentirse diferente a lo no-gitano se refleja en el lenguaje a través de fuertes connotaciones negativas hacia aquello que pueda significar “ellos” frente a “nosotros”:

cuando me dicen que no parezco gitana, las mataba (...) sí, ay!, tú no pareces gitana [imitando voz de otra persona], sí, siempre la primera impresión, porque hablo y se me nota, ay!, pues no pareces gitana, digo, ay! [gesto de rabia]

(Sonia, 359-65)

Como se puede ver en este extracto, pasar por no-gitana tiene connotaciones negativas. Ser tomada por no-gitana puede tomarse como un insulto, como en el ejemplo anterior, y provoca fuertes sentimientos de rechazo. Dentro de las familias

gitanas, muchos recursos de interacción y emocionales son esgrimidos para mantener la diferencia con el resto de la sociedad no-gitana. Esta necesidad de diferenciación se manifiesta sobre todo en el uso del término “apayarse”.

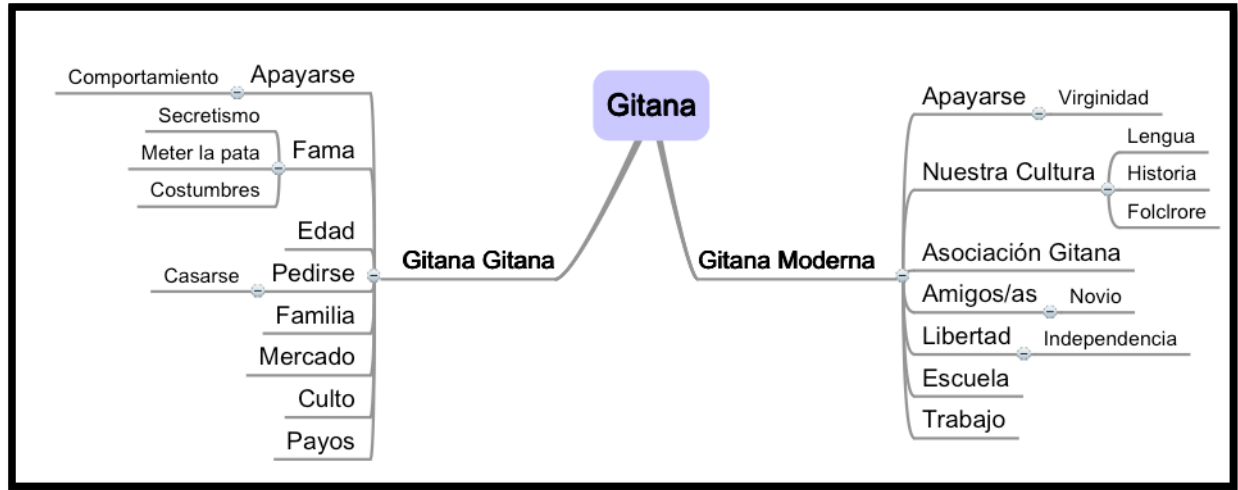
Este término hace referencia a ‘volverse como ellos’, ‘parecerse a ellos’, esto es, que no existan diferencias con los miembros de la sociedad mayoritaria, lo cual supondría, dentro de los esquemas interpretativos del grupo, la asimilación cultural y por tanto la desaparición de los gitanos y gitanas como tal:

porque luego te quedas sin nada (...) reniegas de lo tuyo y lo otro no eres, pues qué eres?
(Sonia: 396-8)

La necesidad de mantener las diferencias es una constante en los discursos utilizados por las mujeres gitanas observadas. Sin embargo, los cambios ocurridos en la sociedad española y la influencia de los discursos de la misma, han dado lugar a importantes modificaciones en los esquemas interpretativos de las participantes. Estas modificaciones han dado lugar a un nuevo discurso alternativo al tradicional. Las tensiones entre ambos discursos y las personas sociales que estos crean componen el repertorio interpretativo que condiciona la construcción de sus identidades.

Tras el análisis realizado, se ha podido constatar la existencia de dos grandes discursos, el discurso de la Gitana Gitana y el discurso de la Gitana Moderna. Ambos discursos se articulan alrededor de una significación diferente del término ‘apayarse’, esto es, de la necesidad de sentirse diferente al resto de la sociedad no-gitana. Esta diferente significación del mismo objeto, crea a su vez un conjunto de usos del lenguaje diferenciados que responden a las fuerzas que han creado y mantienen cada uno de los discursos.

El siguiente mapa conceptual representa cada uno de los discursos y los objetos y temáticas que sobresalen en cada uno de los discursos:



Cuadro 29: Discursos de la Gitana Gitana y de la Gitana Moderna.

4.2. Discurso de la Gitana Gitana

4.2.1. Apayarse

“Apayarse” es probablemente uno de los términos con mayor carga connotativa y emocional dentro del discurso de la Gitana Gitana. Apayarse, dentro de este discurso, implica dejar de formar parte del grupo, dejar de ser “nosotros” para convertirse en “ellos”. Esto implica ser lo opuesto en el mapa dicotómico creado a lo largo de la historia de relaciones entre las familias gitanas y el resto de la sociedad.

El uso frecuente de la palabra “apayarse” indica la importante presencia de este objeto dentro del discurso de la Gitana Gitana. Es utilizado como insulto en el lenguaje cotidiano y, como tal, tiene la función social de controlar el comportamiento de las mujeres gitanas para mantener las diferencias con las mujeres no-gitanas y con ello la cohesión y permanencia del grupo:

me duele muchísimo para mí es una crítica, más que el típico...porque nosotros decimos mira tal es como un payo, ellos dicen tal como un payo, eso son cosas, puntillas que se han dicho y son refranes, a mí me jode que digan que yo soy diferente, eso no, eso no me gusta nada.

(Marta, 232-4)

En este ejemplo es interesante destacar, desde el punto de vista del uso del lenguaje, la elección de las personas de los verbos. Se puede ver un cambio de persona de “decimos” a “dicen”. Esta rectificación indica una reasignación en el posicionamiento social de Marta. Primeramente, Marta forma parte del grupo que usa la expresión “es como un payo” para seguidamente rectificar y colocarse fuera de ese grupo.

Además es interesante la valoración diferente de cuando es usado por una misma que, recibe el calificativo de ‘puntillas’ o ‘refranes’, como carente de importancia a cuando es utilizado hacia una misma, que entonces adquiere el calificativo de ‘crítica’. Este cambio de perspectiva social y de matices puede ser un indicativo del doble posicionamiento que tienen las mujeres gitanas, por el que actúan a la vez como reguladoras y como reguladas.

La expresión “a mí lo que me jode es que digan que yo soy diferente” refleja un sentimiento de querer pertenecer al grupo “gitanas”. Este sentimiento muestra la necesidad de cohesión dentro del grupo como parte importante de la propia identidad que se cimienta en la identidad en oposición. En el ejemplo siguiente, se muestra de nuevo la función de este término dentro del imaginario del grupo con el objetivo de proteger las diferencias.

mismamente te dicen pareces una paya, pero cualquier pijada que hagas (...) porque es así blanca rubia y demás y sí que la tienen los gitanos como una paya y de hecho la dicen quien la hija de fulano que es una paya?

(Begoña, 390-7)

Palabras como “pareces” y el uso de atributos del aspecto físico reflejan que el término “apayarse” tiene un componente comportamental y un componente actitudinal. El componente comportamental se refiere al control sobre diferentes aspectos de la vida de las mujeres gitanas como el vestido, la forma de hablar, las relaciones sociales y las prioridades de vida. El componente actitudinal se muestra a través de otro objeto o término, el “respeto”.

En cualquier sociedad, la manera de vestirse es un aspecto común y frecuente como forma de marcar la pertenencia a grupos sociales y la no pertenencia a otros (Butler, 1987, 2001). Para las mujeres gitanas entrevistadas, la forma de vestirse y más concretamente, llevar pantalones se ha concebido como un símbolo estético de las mujeres de la sociedad mayoritaria y por tanto tiene connotaciones negativas. Curiosamente, los pantalones fueron también una marca de identidad y cambios sociales en las mujeres del resto de la sociedad española durante el siglo XX (Alberdi, Escario, y Matias, 2000; Gil Andrés, 2002). Al ser un símbolo de la sociedad mayoritaria, usar pantalones se entiende, dentro del discurso de la Gitana Gitana como una señal de adscripción al grupo no-gitano.

Debido a la influencia del discurso de la Gitana Moderna que se presentará más adelante, llevar pantalones es aceptado en mayor medida por el grupo de mujeres entrevistadas, pero ya que sigue siendo un signo social marcado con connotaciones negativas dentro del discurso de la Gitana Gitana exige una cantidad considerable de trabajo comunicativo de justificación:

[A]ntes que una gitana llevar pantalones era que se estaba apoyando, ahora no, porqué, porque la mayoría de las gitanas llevan pantalones.

(Sandra, 257-8)

La tolerancia hacia el hecho de vestir con pantalones depende en gran medida de la edad de la mujer. Para aquellas edades en las que la mujer está en lo que se considera la edad de “pedimiento”, es decir la edad en la que debe ofrecer señales de adscripción al grupo dentro del papel mujer y futura esposa, llevar pantalones se considera algo negativo y perjudicial para la reputación de la mujer gitana y en consecuencia de la familia. Cuando la mujer gitana está casada, su apariencia deja de ser indicativo de su propio valor y se convierte en prueba del estatus obtenido a través del matrimonio y del futuro de su descendencia.

En caso de que la mujer se considere demasiado mayor para ser deseable como esposa y madre, las limitaciones hacia su aspecto físico son menores:

[Y]o me los he puesto [los pantalones] ahora ya de vieja.

(Aurora: 419 - 420)

Otro aspecto comportamental importante del término ‘apayarse’ es el lenguaje. La forma de hablar se considera también una marca de pertenencia al grupo y un signo de diferenciación con la sociedad mayoritaria. Es importante destacar que desde su llegada a la península, la lengua usada por las familias gitanas ha ocupado un lugar destacado dentro de su idiosincrasia. Puede ser que se deba a que desde su llegada la lengua fue uno de los motivos de persecución en pos de una pretendida unidad nacional.

Con el tiempo, las lenguas de la península penetraron en la lengua romaní y se transformó en los actuales dialectos caló. El caló se estructura alrededor de la gramática castellana pero con expresiones y vocablos propios. Como se presentó anteriormente, la lengua hablada por las familias gitanas era desconocida para las gentes no-gitanas y, lo que resultó más importante, para los agentes de control, lo que la convirtió en una lengua secreta (Harper, 1971). Esta lengua secreta permitió a las familias gitanas zafarse de los controles y persecuciones de la sociedad mayoritaria.

El mantenimiento de esta lengua secreta se tornó importante para la supervivencia de las familias ya que los intentos del resto de la sociedad para entender esta lengua no fueron muy exitosos. Parece incluso que existían múltiples vocablos para denominar una misma cosa, por lo que si alguna persona no-gitana lograba aprender el uso de una palabra, esta podía cambiar de significado o ser usada otra en su lugar, haciendo casi imposible el poder ser entendida de forma correcta (Okely, 1996).

Además, palabras o expresiones tomadas del castellano, eran dotadas de nuevos e incluso opuestos significados. Según dijo Judith Okely en su convivencia con gitanos y gitanas “tuve que aprender una nueva lengua con las palabras de mi idioma

materno¹⁰³” (1996: 23). A su vez, el castellano ha incorporado vocablos de origen caló, como se presentará con posterioridad al abordar el término “chavales”. Es evidente que la incorporación de vocablos castellanos a las lenguas de los gitanos y gitanas ha sido mucho mayor, pues “la lengua del grupo que ostenta el poder es normalmente adoptada por los demás grupos, no a la inversa” (Lakoff, 1973: 50).

Aparte de la cualidad de lengua secreta, las familias gitanas han mantenido una forma de hablar propia que se integra de forma esencial dentro de la necesidad de mantener las diferencias con el resto de la sociedad:

[S]e te va a notar en cualquier gesto, en cualquier palabra, se te nota a la legua que eres gitana, (...) simplemente la forma de pedir, la forma de hablar, solamente una gitana cuando dice... eeeeh perdona oiga, ese oiga, el trato de usted, eeeh, el trato de tal, en cambio una paya sería, perdona, me pones? Me pones una Coca-Cola, la gitana sería, perdona oiga, me puedes poner una Coca-Cola cuando puedas, seri-es muy distinto, esos términos, ese vocabulario que tenemos, se delata enseguida, de lo que eres, a mí me dicen siempre, se te nota por, por el hablar, por la forma de hablar y la forma de expresarte.

(Sandra, 880-8)

El mantenimiento de una forma de hablar especial de los gitanos y gitanas, es un aspecto primordial en el desarrollo de la identidad de las mujeres gitanas, ya que se ha constituido en una marca de pertenencia y cohesión de grupo a nivel emocional y cognitivo (San Román, 1976). Los siguientes ejemplos muestran como expresarse de forma parecida al resto de la sociedad despierta sentimientos negativos:

[L]a manera de expresarse a lo mejor.. no sé tiene más así como más paisano la manera de expresarse pero es lo que ellos creen, que se está volviendo paya.

(Marta, 244-5)

[C]ambió totalmente, porque estaba y la decía yo ay se vuelto una paya la [nombre de una gitana], sa vuelto una paya la [nombre], pues porque empezó a hablar asua (gesto y voz de amaneramiento), terminando las cosas en do, (...) y a cambiar de hablar uuu y además lo hacía así como mu posí sabes? Y eso pues, y cambió, de la noche a la mañana, cambió así, y la decíamos todas que se estaba apayando, [nombre] te estás apayando, y eso, eso sabes que te estás apayando.

¹⁰³Traducción propia de “I had to learn another language in the words of my mother tongue.”

(María, 1452-6)

Ambas citas reflejan una forma de hablar diferente como distinción entre gitana y no-gitana. Es importante destacar que en las citas anteriores, las diferencias en el lenguaje usado no son claras. No existen unas delimitaciones objetivas que marquen las diferencias entre una hablar “gitano” y un hablar “no-gitano”. La falta de una frontera clara entre ambas formas de hablar indica que se trata de una evaluación subjetiva que atiende a criterios de pertenencia social y no lingüísticos propiamente dichos.

Sin embargo, uno de los rasgos que parecen más definitorios en la evaluación de la forma de hablar propia de las mujeres no-gitanas es la apreciación de la no omisión del fonema /d/ en las formas terminadas en –ado e –ido de los participios regulares de los verbos. Sin haber realizado un estudio exhaustivo sobre este fenómeno de reducción fonética, he observado una mayor tendencia a la supresión del fonema /d/ dentro de la comunidad gitana de Palencia.

Si bien el resto de la sociedad de Palencia elimina con frecuencia el fonema /d/ en las terminaciones –ado, esto no es tan frecuente en las terminaciones –ido. De tal forma que en el lenguaje coloquial entre personas no-gitanas se puede escuchar “he compra pan”, pero no se escucha con frecuencia “he salió a pasear”. La reducción del fonema /d/ en ambas terminaciones –ado e –ido ocurre de forma más generalizada dentro de la comunidad gitana de Palencia. Parece ser que esta reducción se considera una marca de cohesión grupal dentro del grupo de mujeres gitanas entrevistadas.

Dentro de los aspectos comportamentales del término “apayarse”, el lenguaje y el vestido son primordiales. Sin duda no es coincidencia que fuesen estos aspectos los que de forma más notoria se persiguieron en los intentos asimilacionistas de los gobiernos de la península. Otros aspectos comportamentales son el control de las relaciones sociales y las prioridades en la vida. Cada uno de ellos está representado por dos términos dentro del discurso de la Gitana Gitana, la ‘fama’ y la ‘familia’, que

se abordarán a continuación, junto con el aspecto actitudinal de ‘apayarse’ que se recoge en el término ‘respeto’.

4.3.2. Tener fama

Dentro del discurso de la Gitana Gitana existe el término ‘fama’ que engloba los comportamientos que el grupo espera de una mujer gitana. Tener fama hace referencia a si la mujer gitana ha sido objeto de conversaciones entre miembros de la familia u otras familias. Esta forma de control del comportamiento se basa en la vigilancia del grupo hacia lo que la mujer gitana hace o no hace y se estructura a través de la capacidad de informarse unos a otros y cuestionar en las conversaciones lo apropiado de su comportamiento.

Lo interesante de esta forma de control es que se sustenta en una forma de coerción que no se basa en leyes escritas o el mandato desde un orden superior, sino el beneplácito de la familia y/o de las familias que habitan en un mismo lugar:

[E]s que lo que pasa es que los gitanos es eso, es eso, no sé, somos mu habladores.

(Isabel: 421)

[J]olín que si critican, si se vive de, de qué dirán siendo gitano.

(Sonia: 491-2)

El objetivo del control sobre el comportamiento de la mujer gitana es evitar que tenga relaciones sociales fuera de la familia. Las sospechas provocadas por cualquier actividad pueden dar lugar a ‘tener fama’, esto es, que otras familias hablen de ella. ‘Tener fama’ supone una importante pérdida del valor social como futura esposa y madre de familia. Como se puede ver en el ejemplo siguiente, la fama atiende a comportamientos individuales pero se convierte en una carga familiar, con lo que la presión del control aumenta con la responsabilidad de representar la reputación de toda la familia:

[C]omo tú comprenderás a mí lo que diga la gente, me importa un bledo, a mí me importa lo que diga la gente, pero no por mí misma, sino por mi familia, porque luego es la que va a llevar el peso, la familia, a mí me da igual, yo sé lo que hago.

(Miriam: 540-2)

Es interesante contrastar el término ‘tener fama’ usado en la sociedad mayoritaria con el uso dentro de la comunidad gitana. El uso de ‘buena fama’ o ‘mala fama’ es similar y atiende a si la evaluación social de la persona es positiva o negativa. Sin embargo, en la sociedad mayoritaria, ‘tener fama’ es un término neutro¹⁰⁴ que precisa del adjetivo ‘buena’ o ‘mala’ para que tenga connotaciones positivas o negativas.

Por el contrario, dentro del discurso de la mujer Gitana Gitana, ‘tener fama’ tiene siempre un sentido negativo y hace referencia al mero hecho de ser objeto de conversaciones entre familias. Lo ideal, dentro de este esquema de significación es no ser el objeto de conversaciones, pasar desapercibida, ser invisible:

[Q]ue no tengan porqué hablar de ti que no hablen de ti, que pasen de ti, yo creo que es lo mejor que le puede pasar a una mujer gitana.

(Miriam: 341 - 343)

Esta imagen de mujer invisible como referente es importante para entender las tensiones que genera el discurso alternativo de la Gitana Moderna.

El discurso de la Gitana Gitana, a través del uso del lenguaje, como en el caso de la expresión ‘tener fama’, ejerce un importante poder de influencia sobre las acciones de las mujeres gitanas. Estas responden mediante estrategias de resistencia. Sin embargo, siendo a la vez reguladoras y reguladas, las estrategias de resistencia responden a la necesidad de perpetuar el control y rebelarse hacia él.

¹⁰⁴También puede encontrarse con connotaciones positivas como en el refrán “cría fama y échate a dormir”

Por tanto, las estrategias desarrolladas son un elaborado juego de alianzas entre mantener secretos e intentar develar los posibles secretos de las demás mujeres. Lo importante de estas estrategias es que, por una parte, no retan el orden establecido, pues al mantener las conductas censuradas en secreto, estas siguen siendo tenidas como referencia. Por otra parte, permiten que las mujeres tengan una mayor capacidad de libertad real, lo cual a su vez crea una sensación de control que puede evitar la necesidad de retar el orden establecido.

Estas estrategias están ensambladas en la vida diaria de las mujeres gitanas de tal forma que la capacidad de hacer cosas a escondidas y de mantener 'secretos' es inculcada y mantenida entre las propias mujeres de la familia:

[S]iempre nos lo dicen desde pequeñas, lo que haga tu mano, que no lo sepa la otra.

(Sonia: 346)

[hablando de ella y de su hermana] cuando salía con él a escondidas yo siempre le decía, anda, antes que yo, ella decía, ven que yo te espero, pero búscatele y primero te pides tú y luego yo.

(Patricia: 570-1)

Como se puede ver en estos ejemplos mantener secretos no supone ningún despliegue de justificaciones o explicaciones, lo cual hace ver que son comportamientos esperados y valorados positivamente dentro de estos esquemas de interpretación. El objetivo social de estas estrategias es impedir que la información sobre una actividad sancionada por el grupo se divulgue y llegue a oídos de los "tíos" o "tías" (Gay y Blasco, 1999: 157), los gitanos o gitanas de respeto que actúan como máximos sancionadores de las conductas de las familias.

Lo más interesante del secretismo entre las mujeres gitanas es que pone de manifiesto que las conductas no son juzgadas como buenas o malas en sí mismas, sino en tanto en cuanto que sean vistas y/o comunicadas.

[I]rse detrás de los chicos, pero irse descaradamente, eso no me mola, lo que tengas que hacer, hazlo a tu manera, a tu modo y con discreción, que no tenga la gente porqué hablar de ti al menos.

(Miriam: 545-7)

Como se puede ver en este ejemplo, la acción en sí no es evaluada de forma negativa, sino en tanto en cuanto que supone que “la gente” hable de la joven gitana. Ante la falta de valoración positiva o negativa de las acciones en sí mismas, hacer cosas sin ser vista aparece como una adaptación provechosa y que tiene connotaciones positivas entre las mujeres gitanas:

[A]ntes era imposible, pues se pedían sin conocerse, ahora la mayoría de los niños, pues aunque sea pronto, pero ya salen a escondidas, se conocen.

(Laura: 399-40)

El secretismo que va unido a la idea de preservar la ‘fama’ dentro del discurso de la Gitana Gitana se pone de manifiesto en otras expresiones como “meter la pata” o “ser metepatas”. El significado que la sociedad mayoritaria otorga a la expresión “meter la pata” es equivocarse, hacer algo mal. Para las mujeres gitanas, “meter la pata” o ser “metepatas” significa desvelar un secreto de otra mujer gitana, contar algo que puede suponer crearle ‘fama’ a otra gitana:

[Y] no sé callarme, estoy como digamos como metiendo la pata, no metiendo la pata de de queriendo hacer mal, no? sino diciendo, pero tonterías, no?

(María, 1000-1)

[N]o me gusta meter la pata, si meten la pata conmigo allá ellas.

(Miriam, 207)

Por tanto, por un lado las mujeres actúan de vigilantes de los comportamientos de las otras mujeres, mientras que por otro, son cómplices en guardar secretos y se espera que sepan hacer ambas tareas de la forma adecuada. Saber cuándo y a

quién se puede contar algo es un conocimiento que las mujeres gitanas aprenden en su socialización con el grupo.

Aparte de las conductas que son sancionadas por el grupo para mantener las diferencias con el resto de la sociedad, la función social principal del término 'fama' es, en última instancia, el control sexual de la mujer gitana para evitar los contactos sexuales hasta el momento del matrimonio.

[Y]o era una chica normal, de buena fama, yo no había tenido ningún, ningún, bueno digamos... iba a decir ningún de sentir (¿), bueno de yo no he tenido ningún romance con ningún chico ni había salido ni nada, había sido una buena chica.

(María: 763-4)

[Y]o no he tenido mala fama, para las gitanas, quiero dec- quiero decirte, no? sin malas fama, sin novios ni nada.

(María: 804-5)

Como se puede ver en estos ejemplos existe una correlación entre 'mala' o 'buena fama' y haber tenido relaciones sentimentales con un varón. Es interesante resaltar el aspecto social de estos comportamientos. Los comportamientos sancionados no hacen referencia a los aspectos íntimos de una relación sexual, sino a los aspectos externos de esta relación, lo que la gente puede ver. De nuevo, este será un importante rasgo del tipo de control del grupo que prioriza lo que se ve a otros aspectos, como las intenciones o lo oculto.

[L]lega un día que tú quieres ir por ahí a tomarte algo y a bailar, a echarte unos bailes que te mueres y no lo puedes hacer, que tienes que ir acompañada o de tus cuñadas o de tu hermano.

(Carmen: 393 - 399)

[Y]o de una gitana así moza, aunque sea moza vieja, yo no lo vería normal que se fuera tres o cuatro días por ahí fuera de casa, porque, hombre, se pueden hacer muchas cosas fuera de casa, si lo hacen o no, yo no lo sé, pero para mí ya está mal pensao.

(Patricia: 277 - 283)

Sentirse constantemente vigilada y juzgada es una realidad ineludible en la vida cotidiana de las mujeres gitanas y parte intrínseca de sus identidades. En esta constante vigilancia, existen criterios que se usan para valorar lo apropiado de los comportamientos. En el último ejemplo anterior se puede ver el uso de las palabras “moza” y “moza vieja”. Estos términos ponen de manifiesto la importancia que la edad tiene para evaluar las conductas de las mujeres gitanas, como se desarrolla a continuación.

4.3.3. Edad

La multiplicidad y complejidad del uso de términos que hacen referencia a la edad reflejan la importancia que esta tiene dentro de los marcos de referencia de la comunidad gitana. ‘Niña’, ‘moza’, ‘vieja’, ‘jovencian’, ‘mujereta’, ‘niña moza’, ‘moza vieja’, ‘mayorcica’, ‘solterona’, ‘viejarón’, ‘vieja terrancona’, ‘jovencine’, ‘mayor’, ‘pequeña’, son algunos de los términos usados con connotaciones relacionadas con la edad.

Es interesante observar qué términos referentes a la edad se usan en la sociedad mayoritaria y están ausentes dentro del discurso de la Gitana Gitana. La ausencia más clara es ‘adolescencia’. ‘Adolescente’ y sus derivados son utilizados en abundancia en la sociedad mayoritaria para describir la edad desde el inicio de la pubertad hasta el inicio de la edad adulta. La ausencia de este término indica una forma de interpretar el desarrollo evolutivo diferente.

La niñez se presenta con unanimidad como el periodo idílico de las vidas de las mujeres gitanas entrevistadas:

[D]e niña, yo pienso, es la mejor etapa (...) no hay problemas y no tienes así cargos, se puede decir, y muchas cosas, es todo mucho mejor, bueno, no quiere decir que ahora esté mal, pero vamos, cambia la cosas, porque luego te inculcan unas... unas leyes, y unas cosas, unas costumbre que tenemos los gitanos.

(Lidia: 37-43)

[M]e tenido una infancia mía preciosa, preciosa, he jugao mucho.

(María: 498)

[T]uve una infancia mu, mu feliz.

(Laura: 67)

[mi vida] pues es un eh demasiado vulgar y corriente, muy apagada, sí, con muy pocas emociones, menos lo de la niñez, yo creo que he tenido la la niñez, para mí ha sido lo mejor, lo mejor que he tenido.

(Aurora: 15-6)

Esta infancia se caracteriza por una casi completa ausencia de control familiar o grupal y por ello se recuerda con anhelo como el momento de mayor libertad para las mujeres gitanas. Sin expectativas de rol importantes por parte de la familia, las mujeres gitanas entrevistadas dedicaron su infancia a jugar con el resto de los niños y niñas de otras familias gitanas y no-gitanas del barrio. Las aventuras y dificultades pasadas durante estas edades se recuerdan con gran añoranza.

A cierta edad, que varía de familia en familia y de joven a joven, la familia y el grupo comienza a presionar a la joven gitana para que restrinja sus actividades fuera de casa y comience a mostrarse como potencial mujer casadera al resto de la comunidad:

[C]uando cumplí los trece años, se me quitaron los pantalones, pues ya no te dejan salir tanto, ya te van viendo que te estás haciendo grande y no te pongas esa falda que está corta, pantalones fuera, y.. y mal, y si te quieres hacer mocita, pues bien, tan a gusto, pero yo tuve el síndrome de Peter Pan en el cual pues no quería crecer, y... pero era ni ni aposta, era la que más, la que más crecía, a la que las cosas esas que te pasan y los cambios a la que más pronto le pasó, y todo, no querías taza, pues taza y media.

(Aurora: 62-7)

Es interesante resaltar como en el anterior ejemplo no se menciona a nadie que impusiera estas restricciones. “[N]o te dejan”, “te van viendo”, “no te pongas”, “pantalones fuera” no denotan quién es la persona que lleva a cabo estas acciones. ¿Es la madre la que prohíbe o restringe? ¿Es el padre? No se nombran quienes son las personas que imponen, sino que se mencionan tan sólo las expectativas, como

algo dado, anterior y por encima a las personas concretas que toman parte en la situación.

La ausencia de agentes en estas frases es un indicador del tipo de control que tiene lugar dentro de las comunidades gitanas. Este control no es directamente ejercido por ninguna persona con autoridad. Expresiones como “porque lo digo yo que soy tu padre” o “porque soy tu madre y basta” con las que yo crecí, no tienen sentido en una forma de organización social en la que las expectativas de comportamiento no provienen de personas asignadas con roles de autoridad, sino de la presión del grupo y la valoración social de la familia.

[N]osotras ya sabemos lo que tenemos que hacer, y ya sabemos nuestras leyes, y ellos, bueno, pues tienen que estar ahí, se dice que tenemos que tener un respeto a los hombres, en eso y en muchas cosas más, en no, en no estar a altas horas de la noche, por ejemplo, por ahí, de bares, pues está mal visto también, ellos están ahí y no hace falta que lo digan, porque ya sabemos lo que tenemos que hacer.

(Lidia: 584-93)

Durante la realización de las entrevistas, no pude recoger ningún relato en el que un miembro de la familia impusiera su voluntad a otros. La tradicional idea de los hombres ostentando la autoridad dentro de la familia no pudo ser corroborada por ningún relato que lo pusiera de manifiesto. Por el contrario, el comportamiento de las mujeres gitanas parece ser controlado por estas expectativas de todo el grupo, que no necesitan ser recordadas o impuestas, sino que son moduladas a través del uso regulador de la ‘fama’.

La edad en la que las mujeres gitanas tienen que incorporar en sus repertorios de conductas los marcadores sociales de su nueva condición de potencial madre de familia se designa con el término ‘moza’. Además de referirse a una edad, ‘moza’ tiene otras connotaciones añadidas como la calidad de ser virgen. Así por ejemplo ‘niña moza’ se refiere a la joven que se encuentra justo antes o dentro de la franja que se considera propicia para contraer matrimonio, o ‘moza vieja’ cuando la mujer todavía conserva la calidad de virgen, pero ya no se considera joven dentro de los parámetros del grupo.

La edad que se considera propicia para el matrimonio, dentro de la comunidad estudiada, se puede tomar como aquella entre los límites de los 16 años y los 20. Los 16 años despiertan cierto recelo al considerar que la mujer pueda ser demasiado joven, pero, teniendo en cuenta que es preferible más joven que más mayor, depende de las condiciones de vida de la familia del futuro marido. Más allá de los veinte años se considera que la mujer gitana está en el límite de poder encontrar una pareja deseable por la familia y, por ello, la presión se incrementa:

[D]e pequeña lo he llevao bien, y de jovencina también, es ahora cuando, pues, no sé, lo ves un poco chungo, sí, porque te aburres mucho, ya no hay niñas de tu edad, ya todas se han casado y pues... no sé te hacen pensar mucho también el casarte, el tener tu casa, el caso que ya no pintas nada en casa con esta edad.

(Patricia: 29-32)

En el ejemplo anterior vemos de nuevo como la presión no viene de ninguna persona en particular, sino de la necesidad de cumplir con las expectativas generadas por la comunidad. Siendo la edad una forma de organización rigurosa dentro del grupo, las mujeres que no siguen estas expectativas, ya sea por decisión propia o por no haber sido elegidas por ningún varón o familia, tienen que enfrentarse a sentimientos de desvinculación del grupo, como puede verse en la expresión “ya no pintas nada en casa con esta edad”.

Una vez que la edad considerada adecuada para el matrimonio se ha superado las expectativas hacia el comportamiento de las mujeres gitanas son menos rígidas:

[L]legas ya a una cierta edad que ya no te importa nada el ponerte pantalones, el que te vean hablado con un chico por ahí.

(Patricia: 268)

[D]irán, ya a esa déjala, se la folle quien le de la gana (...) quién se la va a coger ya, pobrecica, déjala que haga lo que quiera.

(Sandra: 154 - 162)

Las mujeres casadas, según se van haciendo más mayores y su descendencia crece, se convierten en mujeres de respeto, en 'tías'. Las mujeres no casadas, con la edad se convierten en 'solteronas', 'mozas viejas', 'vejarón' o 'vieja terrancona', términos todos ellos cargados de connotaciones negativas. La expresión 'moza vieja' refleja como el matrimonio otorga un estatus de adultez que no gozan las mujeres solteras, con las cargas psicológicas que esto puede suponer:

[E]l hecho que cuando pasas los veintidós, veintitrés años ya las niñas así mocitas ya se ven viejas, viejas, entonces se tienen que pedir súper jóvenes.

(Begoña: 498-500)

El poder del matrimonio para garantizar el status de adulto dentro del grupo será otro punto de tensión importante frente al discurso de la Gitana Moderna.

En Palencia, durante la década de los 80 y 90 se vio un claro indicio de retardo en las edades en las que las mujeres gitanas de la comunidad gitana de Palencia se casaron (Fernández Morate, comunicación personal, 20 de abril, 2008). A esto se unió un número considerable de mujeres que no se casaron y que comenzaron a tomar una parte activa en actividades asociativas y formativas. Dentro del grupo de gitanas entrevistadas, seis de ellas son mayores de 26 años y estaban solteras en el momento de las entrevistas.

Este grupo de mujeres solteras han creado una red de relaciones sociales y apoyo mutuo entre ellas más allá de las relaciones familiares tradicionalmente establecidas y han dado voz a sentimientos positivos relativos a su condición de soltería, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

[D]icen que si ya no te casas a los dieciocho, ya no te casas y vas a acabar solterona, pues hija, pues si acabas solterona, pues lo mejor del mundo, porque claro, no es como era antes (...) antes la gente no te podías quedar soltera, bueno yo, yo no me caso a los veinte, me caso a los quince, pues porque te quedabas para criada, te quedabas con el hermano para cuidar a los sobrinos y para eso no, para eso te casas y cuidas de tus hijos.

(Aurora: 644-5)

Sin embargo, la aparente valoración positiva de la soltería, no es tal cuando se analizan los dos elementos que van unidos a ella. Por un lado, la soltería va unida a la 'soledad' como la antítesis del matrimonio, y por otro, la posibilidad de perder las diferencias con el resto de la sociedad, esto es 'apayarse':

[S]i no tienes pareja es, como cuando a mí me dicen, hija, cástate ya, que dentro de poco, qué vas a hacer tú sola, no se qué, y luego los años se te echan encima.

(Sandra: 242-3)

Como se puede ver en este extracto, cuando el matrimonio se sitúa en el centro de la reproducción cultural y de identidad del grupo, la soltería se concibe como separarse del grupo, estar sola, como se verá más adelante.

La soltería, además de connotar quedarse sola, supone otro peligro más, el de dejar de diferenciarse con la sociedad mayoritaria y convertirse en no-gitana.

[L]as mujeres que no se casan, gitanas y que ya son viejas, vamos un poco así de treinta y tantos tal, se echan a la vida paya.

(Patricia: 257).

[A]hora a los niños no se les deja mucho, al aire, sueltos, porque claro, allí intentan que a los dieciséis, diecisiete años ya estén casaos, por qué?, porque si pasan los dieciocho, ya no se casan (...) ya está todo el mundo encima de ellos a buscarles novias, o buscarles novios, porque si no ya, se desvían.

(Sandra: 551-608)

Como se puede ver, se identifica la soltería con comportarse como una persona no-gitana y se da por supuesto que casarse implica comportarse como se espera de una gitana. Es interesante resaltar que, dentro de este esquema interpretativo, no cabe la posibilidad de estar casada y comportarse como una mujer no-gitana, lo cual desvela la funcionalidad del matrimonio, no como controlador de comportamientos, sino como manera de garantizar la continuación del grupo.

La necesidad de diferenciación que se cimenta en la identidad en oposición confiere al término 'apayarse' una serie de connotaciones y usos que tienen como función

controlar el comportamiento de la mujer gitana como forma de mantener la cohesión grupal. El proceso de controlar que tan sólo mujeres consideradas gitanas, es decir, diferentes a las no-gitanas, formen parte de las familias y creen nuevas familias gitanas se completa con el matrimonio. La importancia del matrimonio en los esquemas interpretativos de las mujeres gitanas dentro del discurso de la mujer Gitana Gitana se presenta con más detenimiento en el siguiente apartado.

4.3.4. Pedirse

La fuerte interrelación entre el término ‘apayarse’ y las palabras relativas a la edad ponen de manifiesto la importancia de las expectativas del grupo en relación a la edad y el género. Un aspecto importante de estas expectativas se articula alrededor del concepto ‘pedirse’. ‘Perdirse’ es un término que hace referencia al gesto social que indica que una mujer y un varón tienen la intención de unirse para formar una futura familia.

A lo largo de la historia, el ‘pedimiento’ ha supuesto un mecanismo de control de las relaciones íntimas entre un varón y una mujer entre familias gitanas. Mediante este mecanismo, las familias podían controlar y negociar las relaciones con otras familias y a la vez asegurar la permanencia, el estatus, y el poder de la familia frente a otras. A través de las restricciones que conlleva que las relaciones entre un varón y una mujer sólo pueden darse si estos están ‘pedidos’, se regula el comportamiento sexual e íntimo de los varones y las mujeres gitanas.

Aparte de la función reguladora del ‘pedimiento’, ‘pedirse’ supone un cambio importante en el posicionamiento social y relacional de la mujer gitana. La joven gitana que ‘se pide’ deja de tener como prioridad última el beneficio de su familia biológica y comienza a tomar como nuevas prioridades las de la familia del varón. En la organización social gitana en la que cada familia extensa es autónoma y persigue sus propios intereses y prioridades, el hecho de que una joven de otra familia pase a formar parte de la propia se entiende como peligro potencial para la estabilidad de esta.

Este potencial peligro, sustentado en el cambio de prioridades de una familia a otra, puede explicar el hecho de que se prefiera que la unión sea con una persona que pertenece a la familia extensa o familias ya unidas por anteriores lazos matrimoniales. Como se puede ver en el siguiente ejemplo, la llegada de una mujer proveniente de una familia es un hecho poco común que conlleva un importante trabajo dialéctico para justificar y enmarcar.

[C]uando entra una niña de afuera de casa, yo creo que la atienden (...) vinieron los gitanos a las tantas y se la han llevao, anda, sin conocerla ni nada, pues dicen que son buena gente, que la tratan bien (...) y es que es así el mundo gitano, o cuando entra una niña en casa que no se conoce, la tienes que tratar bien, por el hecho de que es gitana como tú.

(Begoña: 634-55).

Se puede ver como el término ‘casa’ que aparece en “afuera de casa” y “entra una niña en casa que no se conoce”, indica, no el espacio físico del hogar, sino el grupo social formado por la familia extensa. El esfuerzo comunicativo empleado al explicar que “dicen que son buena gente, que la tratan bien” indica que estamos ante una opción marcada, no neutra. La frase “cuando entra una niña en casa que no se conoce, la tienes que tratar bien” hace pensar qué es lo que pasa cuando la mujer que entra en la familia es conocida, ¿se le trata mal? Este no es el caso, sino que esta frase pone de manifiesto la necesidad de tener que hacer explícito el hecho de que “la tienes que tratar bien”. Este esfuerzo dialéctico indica que la llegada de una mujer que no es conocida por la familia no se considera un hecho idóneo, neutro.

Otro rasgo importante del extracto anterior es la incorporación de una razón que explica la acción: “la tienes que tratar bien por el hecho de que es gitana como tú”. Esta incorporación denota que el peligro potencial para la estabilidad de la familia es mucho mayor cuando esta no proviene de una familia gitana. Esto puede deberse al peligro de que la descendencia pierda las costumbres gitanas, esto es, la diferencia con el resto de la sociedad mayoritaria. Como se puede ver en el ejemplo siguiente, la llegada de una mujer no-gitana a la familia se interpreta como una situación negativa para el bienestar de la familia:

[P]orque están saliendo de fiesta, por las noches, estás con niñas payas, y mi tía empieza, ya verás como al final me trae a una paya, ya verás como al final me trae a una paya (...) qué coño hago yo con una paya? Cómo la enseño yo a comportarse gitanalmente, cómo la enseño yo a que cuando esté en casa eeeh uff, no sé, si le pide café el suegro que se levante y le eche caf', que no se le tenga ni que pedir, que ya lo sepa, no sé son cosas...

(Sandra: 569-85)

Las reticencias a aceptar una persona no-gitana como parte del conjunto familiar hace referencia al día a día, a las costumbres y sobre todo a la visión de la mujer como persona dedicada al servicio a los demás. Desde el discurso de la Gitana Gitana, como se verá más adelante, una de las diferencias construidas para distanciarse de las mujeres no-gitanas consiste en que se entiende que estas no priorizan el cuidado de la familia frente a los propios intereses, como se espera que haga una mujer gitana.

Resulta interesante acercarse al lenguaje utilizado en torno al evento social del 'pedimiento'. Analizado desde el punto de vista de los sistemas de significación de la sociedad mayoritaria actuales, puede ser que algunas de las expresiones como por ejemplo, "se la han llevao", resulten vejatorias o que atentan a la libertad de elección de la mujer. Sin embargo, un estudio detallado de casos acaecidos en las familias observadas en Palencia, indica que en la realidad, el 'pedimiento' tiene una función reguladora, y por tanto limita, pero también posibilita.

Mediante el 'pedimiento', la joven y el joven gitano tienen el beneplácito de las familias para que puedan salir juntos a solas y que ambas personas y sus familias se conozcan. Durante este tiempo, la joven se espera que pase un tiempo considerable con su futura suegra y su futura familia para que ambas partes puedan ver si la convivencia es posible. La duración del periodo de 'pedidos' no está fijada y depende del tiempo que necesiten los jóvenes para decidir casarse o no, como vemos en el siguiente ejemplo:

[Y]o las veces que he estado pedida, la primera vez estuve pedida, fue más por la familia, no porque yo quisiera, por respeto a mi padre, porque eso quedó apalabrado, y se hizo, pero las cosas no salieron bien (...) pues nada ellos lo entendieron, de todas maneras mi padre no es que me forzara a decir esto lo digo así, y ya te quedas con él, no, ellos vieron que eso no

funcionaba y que, ellos lo que quieren es mi bienestar, si ven que eso no funcionaba, pues no.

(Lidia: 53-62)

Es importante resaltar, de nuevo, cómo se ve en este ejemplo que el control proviene de normas instauradas por la tradición y no por un control coercitivo directo de ninguna persona en particular.

En este periodo de conocimiento mutuo se espera que el varón y la mujer no establezcan relaciones sexuales coitales. La capacidad de control sexual del varón gitano se interpreta como una característica más de diferencia con la sociedad mayoritaria, ya que se considera que el varón no-gitano, no puede controlar sus instintos sexuales (Gay y Blasco, 1999). Es curioso que esta capacidad de controlarse no se hace necesaria para las mujeres gitanas, ya que dentro de este esquema de significación, estas carecen de impulso sexual a reprimir. Otro factor importante a señalar es el hecho de que el control esperado por parte del varón gitano, no se extiende a las mujeres no-gitanas.

En las conversaciones con las mujeres gitanas pude observar como dentro de las familias se acepta y se valoran las experiencias sexuales que los varones puedan tener con mujeres no-gitanas. Estas experiencias se consideran valiosas como entrenamiento para el futuro esposo y como una salida a necesidades naturales adscritas a la condición de varón que no pueden ser satisfechas dentro de la comunidad gitana. Estas experiencias son valoradas positivamente siempre que no conlleven un componente emocional que ponga en peligro la posibilidad de encontrar una futura esposa dentro de las familias gitanas.

Es importante señalar que, durante el periodo de 'pedida', la joven debe aprender a cumplir con las expectativas de su nueva familia, y para ello, su suegra será la encargada de enseñarle como hacerlo. Se considera que cuánto más joven sea, más fácil le resultará a su futura suegra enseñarle cómo cuidar de su nueva familia:

[A] lo mejor el piensa que es mejor una niña, que no tener una mujer, yo soy una mujer ya, aunque no tenga el cuerpo de mujer, pero el pensamiento lo tengo de mujer, y a lo mejor pues no él no quiere, quieren una niña pa domarla como quieran ellos.

(Patricia: 42-55)

[Y]a tiene las costumbres y todo como ellos (...) porque también la ha cogido muy de joven, también es eso si la coges de muy de joven...

(Begoña: 102-3)

Como se puede ver en estos ejemplos, el uso del pronombre “ellos” denota una delimitación de fronteras sociales entre familias que reflejan de nuevo la organización social en familias separadas e independientes.

El objetivo final del periodo de ‘pedimiento’ es ‘casarse’. El discurso de la Gitana Gitana está vertebrado por la imagen de la mujer joven, virgen, que se casa de blanco con un varón joven gitano con el consentimiento de la familia:

[L]o más bonito que le puede pasar a una mujer gitana (...) creo que enamorarse de alguien y poderte casar de blanco, y sí, yo creo que eso es, es muy bonito, enamorarte y casarte con esa persona, que te respete, que te respete, que tú la respetas, te quiere y, y, y casarte, casarte de blanco e ir con tu virginidad.

(María: 968-71)

Poco hay que no esté dicho ya sobre las bodas gitanas (Ramírez Heredia, 2005). Pero lo más interesante para entender los discursos que influyen en la construcción de la identidad de las mujeres gitanas son los aspectos que quedan excluidos de la imagen o icono de la mujer gitana joven y de blanco. Por una parte, como se ha presentado anteriormente, quedan excluidas mujeres que no sean jóvenes, lo cual explica que la edad ocupe un lugar tan destacado en el uso del lenguaje de las familias. También son excluidas mujeres que ya hayan tenido relaciones sexuales con otro varón y mujeres que quieran casarse con un varón no-gitano. Estas tres exclusiones (mayor edad, no-virgen, con no-gitano) son piezas claves en el engranaje que se muestra beneficioso en el mantenimiento de la estructura social tradicional.

La preferencia por una mujer joven, como se ha visto, se explica por el interés de que las formas e intereses de su familia biológica no estén muy enraizados y así poder ‘educarla’ en las formas y los intereses de la nueva familia. La preferencia por mantener la virginidad de la mujer, como en el caso de la sociedad mayoritaria, se explica por la necesidad de las familias de controlar las uniones que supongan enlaces entre ellas. Por último, el interés por no establecer relaciones matrimoniales con mujeres no-gitanas reside en el peligro que esto supone para la permanencia de las costumbres y estatus social de la familia.

El enlace de una mujer de mayor edad, o de una gitana no virgen, o de una mujer que quiere unirse a una persona no-gitana, por no formar parte de la opción ideal, no precisa del periodo de ‘pedimiento’ o de la celebración de la boda. Esto puede deberse a que una vez se ha salido de las estructuras típicas, las demás regulaciones no tienen cabida. Incluso se considera que intentar ‘emular’ estas estructuras (pedirse, hacer una boda, vestirse de blanco, etc.) sería hacerles agravio a lo que estas estructuras quieren mantener.

Por ejemplo, una mujer puede casarse con un varón no-gitano, y esto se interpreta como un mal menor comparado a hacerlo y preparar una boda para celebrarlo. Las uniones que, por cualquiera de las razones mencionadas, no son la forma designada como ideal, tan sólo pueden aspirar a ser aceptadas, pero no celebradas por las familias:

[Y]o muchas veces se lo he dicho, digo, que a lo mejor vengo mañana y os digo que me he casao, porque los gitanos somos así, a lo mejor estamos de novios y ya dices ya estamos casao, no nos hace falta ni más ni menos.

(Aurora: 539)

Como se puede ver, el ‘pedimiento’ no es un trámite necesario para el matrimonio cuando se sospecha que la unión no va a contar con el beneplácito público, esto es la celebración, de la familia o familias. Además de este hecho, en el extracto anterior destacan dos elementos importantes. Por un lado se puede observar el uso de la palabra ‘novio’, que se analizará más adelante dentro del discurso de la Gitana

Moderna y por otro, una noción de 'casarse' que se diferencia de la usada por la sociedad mayoritaria.

En la sociedad mayoritaria, se entiende el acto de 'casarse' como un rito social de carácter voluntario que hace oficial y pública una relación y que conlleva contraer unas responsabilidades mutuas. El término paralelo dentro de la comunidad gitana sería 'la boda' que puede, o no, tener lugar. Casarse, dentro de este esquema de significación del discurso de la Gitana Gitana, supone en enlace físico, a través de mantener relaciones sexuales coitales, entre un varón y una mujer. Si esta relación ocurre sin permiso de las familias, esto es, fuera del periodo previo de 'pedimiento', el casamiento no pierde por ello valor, que se entiende igualmente como permanente e irrevocable.

Para los varones, además del estatus que se adquiere, el matrimonio se identifica con el orden, la tranquilidad y el mantenimiento de las diferencias con la sociedad mayoritaria. Si bien el varón ha gozado de mayor libertad que la mujer durante los años anteriores al matrimonio, cuando se convierte en esposo, sus prioridades son el cuidado de la familia y velar por sus intereses. Esta visión del varón se refuerza desde las reuniones religiosas del culto, como se verá más adelante.

En el ejemplo siguiente se puede ver cómo ser joven y no estar 'pedido' se identifica con la posibilidad de adquirir hábitos y formas de vida que se interpretan propias de la sociedad mayoritaria.

[P]ensándolo bien y analizándolo, es verdad, que se pidan los niños jóvenes para que, aunque no les hagan hacer que son súper jóvenes con dieciséis, diecisiete años, pero, también, lo pensamos es para que les junten las familias, es decir, para que no caigan en el mundo malo que hay, entonces los padres se ponen, vamos a pedirles que estarán recogidos, va a tener su mujer, va a tener su casa aunque vivan un tiempo con los padres.

(Begoña: 499-504)

[S]i un hombre está casao y sobre todo si tiene hijos, pues él procura no salir mucho, porque se dice, jolín, cómo va a dejar a la mujer, cómo va a dejar a los hijos y se le da mucha importancia y es lo más importante para los gitanos, el matrimonio y el formar una familia.

(Aurora: 159-61)

Una vez más, se puede ver en este ejemplo que la regulación del comportamiento proviene de expectativas socialmente establecidas a las que la persona “procura” atender para ganarse el beneplácito de la familia y del grupo de familias. La familia supone el eje de las relaciones sociales y la fuente de las identidades sociales y roles sociales de las personas. Para ahondar más en esta línea, a continuación se analiza el papel que el objeto ‘familia’ ocupa dentro del discurso de la Gitana Gitana y cómo se articula a través de un específico uso del lenguaje para sustentar este esquema de significación.

4.4.5. Familia

Es característico de las comunidades gitanas organizarse en torno a familias extensas (Liégeois, 1983, Fernández Morate, 2000, Gay y Blasco, 2002). La familia gitana se presenta como la unidad en todas las esferas sociales de las personas¹⁰⁵:

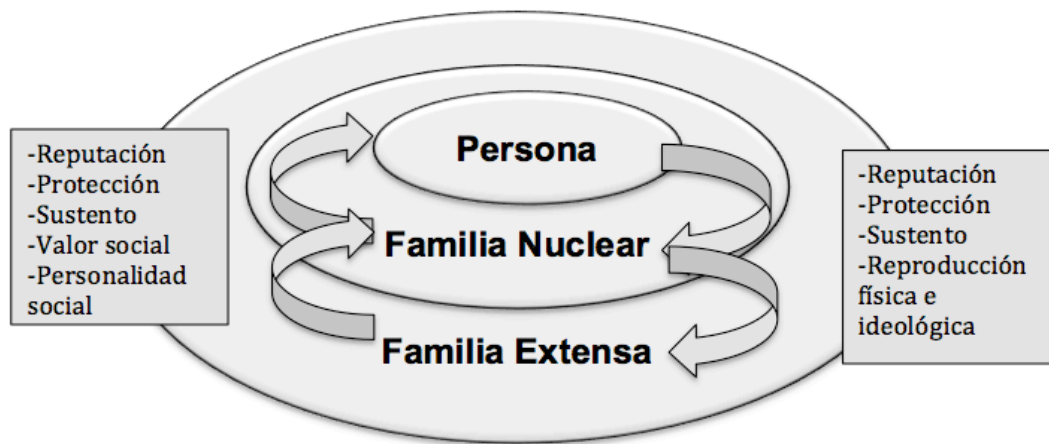
- a) unidad de organización social para las relaciones interpersonales;
- b) unidad económica que establece roles y funciones económicas;
- c) unidad de referencia para el desarrollo de las reciprocidades sociales;
- d) unidad educativa que vigila por la reproducción física e ideológica del grupo;
- e) unidad de referencia para la seguridad y la protección de la persona;
- f) unidad de referencia para la construcción de la identidad o personalidad social;

Las personas no son reconocidas socialmente como individuos, sino que son definidos por el grupo familiar del que reciben su identidad social (Liégeois, 1983).

De esta forma, en un proceso recíproco, las personas mantienen el prestigio de su familia nuclear y esta como unidad mantiene a su vez la reputación social de la familia extensa. Las personas mantienen y reproducen la estructura familiar a la par que la familia otorga el valor social y personalidad social a los miembros de la

¹⁰⁵ Adaptado de Fernández Morate, 2000.

familia. En el siguiente cuadro se puede ver este flujo de relaciones y aportaciones sociales entre la familia extensa, la familia nuclear y la persona:



Cuadro 30: Círculos de reciprocidad social dentro del discurso de la Gitana Gitana.

El peso social de la consanguineidad es tal que la idea de compartir lazos de sangre se traduce en expresiones idiomáticas para denotar afecto hacia otra persona fuera de la familia. De esta forma, para indicar la proximidad afectiva con otra persona que no es de la familia, se usan términos como 'primo', 'hermana', o 'sobrino/a'.

Siendo la familia el centro de la configuración social de las relaciones, los varones ocupan un lugar privilegiado. La figura del "tío" de la familia, o persona con mayor poder de influencia, se sustenta en criterios de edad, y género, pero también estatus económico, habilidades oratorias e inteligencia social para resolver conflictos. Por tanto, la autoridad de un 'tío' dentro de la familia o grupo de familias es una creación colectiva y no una asignación nominativa (Liégeois, 1983).

La supremacía de la familia extensa como unidad de la organización social implica que no existe ninguna entidad de autoridad por encima de las familias y se traduce en la creación ideológica de un grupo social que comparte lazos de sangre. Esta representación ideológica de agrupación social se encuentra representada por el término 'raza' (Gay y Blasco, 2002). La 'raza' se configura como la representación

social de la familia extensa que obtiene su significación social como instrumento regulador de conflictos.

En caso de conflicto entre personas o familias que no pertenecen a la misma 'raza', esto es familia extensa, se espera que la familia afectada tome represalias¹⁰⁶ como respuesta al agravio (Gay y Blasco, 2002). Estas represalias deben a su vez ser contestadas con nuevas represalias hasta que una de las familias implicadas escape y se marche a vivir a otro lugar, obligada a evitar cualquier contacto futuro con la familia en conflicto. Por el contrario, cuando el conflicto aparece dentro de una misma familia extensa, no existen represalias y se espera que el conflicto se solucione sin necesidad de hacer ninguna ostentación de poder social por parte de ninguno de los afectados.

Si el conflicto sucede entre personas que no pertenecen a la misma 'raza', pero que pertenecen a familias que han mantenido tradicionalmente buenas relaciones, los representantes de las familias, los varones de mayor edad, los 'tíos', se reúnen para tomar decisiones que pongan fin al conflicto de la mejor forma posible para los implicados y evitar así una posible escalada de represalias. Esta forma de regulación es pocas veces necesaria y en la duración de este trabajo de investigación tan sólo he sabido de su ocurrencia de dos ocasiones. Una de estas reuniones reguló un conflicto surgido por las restricciones del ayuntamiento en le número de puestos posibles en el mercado y otra que tuvo por objetivo discutir las posibles acciones a tomar para impedir que un hombre gitano, acusado de maltratar físicamente a su mujer, continuara haciéndolo.

El papel hegemónico de la familia en las relaciones sociales contrasta con la organización social mayoritaria, no tanto por la influencia de la familia en la regulación de las actividades sociales, que en mayor o menor medida se pueden dar también, sino en la ausencia de otras formas de regulación social y el rechazo a ningún otro poder de control por encima de la familia extensa. Esto supone un

¹⁰⁶ Estas represalias reciben el nombre de "quimeras" (Gay y Blasco, 2002, p. 43).

importante aspecto a la hora de interpretar y valorar las relaciones de las familias gitanas con las instituciones que forman parte de la sociedad mayoritaria.

La ausencia de otras jerarquías de control social y la supremacía de la familia extensa como referente y garante de las personalidades sociales son esenciales para entender el rol de la ‘fama’ y el ‘secreto’ que se presentaron anteriormente. La identidad de cada persona está intrínsecamente ligada a la valoración de los otros miembros de la familia y de la familia frente a las otras familias.

La valoración social de cada persona es el resultado de la valoración de la familia y a su vez, la valoración de la familia responde a la valoración particular de cada uno de sus miembros por parte de las demás familias con las que se comparte ubicación geográfica. Esto conlleva que las necesidades individuales que no tienen como función satisfacer las necesidades físicas y/o sociales de la familia pasan a ser secundarias o incluso a ser consideradas negativas:

[M]i hermana mayor no pudo estudiar porque tenía que cuidar de todos.

(Marta: 19)

La supeditación a las prioridades familiares implica que la “opción personal respeta ante todo los intereses del grupo” (San Roman, 1975, p 25). Sin embargo, esta noción generalizada a cualquier persona gitana, varón o mujer, puede ser cuestionable desde una perspectiva de género. En el caso de los varones, con un poder mayor de influencia en las decisiones familiares y un mayor nivel de libertad sexual y de acción adscrito a su rol de género, la supeditación a la familia puede causar, a priori, menos conflictos personales que en el caso de las mujeres.

Teniendo en cuenta esta diferenciación de género, las mujeres tienen un rol más restringido y enfocado de forma exclusiva al servicio de la familia, algo que no es extraño para el resto de las mujeres de la sociedad mayoritaria (Morcillo Gómez, 1988). Esta idea de sacrificio personal hacia los demás como un valor moral positivo

que condena sobreponer los intereses personales a los del grupo familiar es lo que Carol Gilligan describió como la “ética de los cuidados”¹⁰⁷ (1993).

Este planteamiento ha recibido críticas desde postulados feministas (Bartky, 1990), ya que justifica una ética especial para las mujeres y por tanto una diferencia sustancial que implica una diferencia de esencia entre los géneros, lo cual podría llevar a limitar las posibilidades tanto de los hombres como de las mujeres a elegir ciertas profesiones y roles sociales. Otras críticas de los estudios de Gilligan apuntan a razones metodológicas, ya que para obtener sus conclusiones utilizó una muestra no representativa, formada por mujeres de raza caucásica, clase media y estadounidenses.

A pesar de estas críticas, la postulación de la existencia de una ‘ética de cuidados’ se puede presentar como útil para relativizar los parámetros morales y poder admitir la existencia de un tipo de moralidad y regulación individual que se sustenta en el beneficio del grupo y no el propio. Este tipo de moralidad espera que las mujeres sacrifiquen cualquier aspiración personal para satisfacer las de los miembros de la familia, de tal modo que ni siquiera existe la separación entre metas personales y metas de los demás, porque estas se asumen como propias:

[T]odo lo mío era de ellos, que no me quedaba nunca con nada, que todo era para ellos.

(María: 764)

[M]i mamá tuvo muchos hijos (...) y yo era la mayor (...) pues yo el día que no iba al mercao, me quedaba en casa a hacer la casa, ayudar a mi madre con los niños, la compra, ya sabes...

(Isabel: 96-107)

Este tipo de moralidad se muestra como uno de los ejes esenciales para entender las tensiones entre los dos sistemas de significación, entre el discurso de la Gitana

¹⁰⁷Traducción propia de: “Ethics of care”.

Gitana y el discurso de la Gitana Moderna. Dentro del discurso de la Gitana Gitana, sólo cuando los cuidados hacia los miembros de la familia no son necesarios, como en el caso de que la familia tenga suficientes recursos económicos para que la madre no tenga que trabajar fuera de casa y por tanto pueda ella cuidar de los hijos, o existan otras hermanas mayores para cuidar de los demás hermanos, o los hijos sean suficientemente mayores, vemos a las mujeres y jóvenes gitanas con mayores oportunidades para conseguir otros objetivos de tipo personal como estudios, trabajo, participación en asociaciones, etc.:

[M]i padre, mis hermanos y mis hermanas han sido toda la vida del campo menos mi madre que se acaba a cocinar buah había mucha función la que había que hacer en casa, entonces yo fui la que prácticamente crié a mi hermana, entonces fue eso, a partir de que ya me desquité del cole, encerrada en casa hasta mis veintidós años que empecé a salir.

(Begoña: 30-5)

Incluso en el momento en el que las mujeres gitanas pueden aspirar a satisfacer otro tipo de intereses, estos deben ser interpretados como beneficiosos en algún punto para el grupo familiar. Cualquier beneficio personal que no tenga una clara conexión con los intereses de la familia se considera negativo.

Sin embargo, los lazos de reciprocidad terminan donde acaban los lazos de sangre y matrimoniales. Por tanto, dentro de la familia extensa, se espera que ninguno de sus miembros escatime esfuerzos para ayudar y apoyar a otros miembros, mientras que las ayudas a personas que no forman parte del grupo familiar se limitan, y se miran con recelo. Desde este esquema de significación, el altruismo hacia personas que no forman parte de la familia no tiene cabida y se interpretan de forma negativa:

[E]l estudio que hicimos de cardiología con los médicos, se creían que yo me beneficiaba de ello y todo era voluntario

(Cuaderno de Campo, 20/03/06),

En este orden de cosas, el trabajo asalariado en el que se entremezclan los intereses de diferentes familias gitanas suele ser motivo de celos entre ellas:

[E]stá trabajando a cuenta nuestra.

(Begoña: 237)

Una vez presentado el entramado de la estructuración de las familias dentro de este esquema de significación del discurso de la Gitana Gitana, es importante resaltar otro aspecto interpretativo que forma parte del objeto 'familia'. En los usos del lenguaje que se articulan en torno a la familia destaca la contraposición que se establece entre esta y la soledad. Siendo 'familia' lo contrario de 'soledad', como se puede ver en los siguientes ejemplos, la familia adquiere una significación importante como forma de evitar encontrarse solo:

[M]e gustaría pedirme? Pues no, hombre, pero no te vas a quedar sola.

(Sonia: 156)

[S]iempre tenemos de estar siempre rodeados de mucha gente y de que todo el mundo tiene muchos hi- muchos-mis tías, cuando yo he estao en casa, arriba en el Cristo, mis tías siempre, con sus maridos, mis primos, mi abuelo, tol mundo, siempre en casa, es una, es una cosa de cómo yo luego no voy a tener nada de esto, como voy a poder formar parte de algo así, me siento sola, si voy a estar sola, me muero, son cosas que ya desde pequeña, la familia, las navidades, todo, tol mundo junto, y luego cuando llegas, llegas, vas creciendo y dices te encuentras así, dices qué coño voy a hacer yo, pero si soy yo en las navidades y cuando es lo del feliz año me quedo así, digo, yo no tengo nada, sabes? es una sensación de estas de y yo no tengo nada de esto, mi hermana con sus niños sabes? y es una cosas que dices y yo? cuánto tengo que esperar yo más para tener yo algo, sabes?

(Sandra: 635-53)

En este último ejemplo se muestra la fuerza de la soledad al situarla como equivalente a la muerte. Es importante resaltar que la soledad se relaciona semánticamente con el matrimonio y con la descendencia. Se puede pensar que no estar casada o no tener hijos no supone que el resto de la familia desaparezca. Sin embargo, no participar de las expectativas del grupo, esto es, casarse y tener descendencia, se interpreta como elementos imprescindibles para formar parte del grupo. Por tanto carecer de esos elementos definitorios supone experimentar la sensación de no pertenencia, de no formar parte del grupo y por tanto, sentirse sola.

La soledad se interpreta como lo peor que le puede suceder a una persona gitana:

[L]a familia, es importante no perderla, porque por la soledad, aunque parezca mentira eeeeh creo que la soledad es un mal, es un cáncer de de la vida y hay pocos gitanos que sufran eso, eso es muy importante.

(Laura: 344-5)

Se puede concluir que la pervivencia de la estructura familiar como garante del mantenimiento del grupo a lo largo de la historia, ha influido de manera importante en el significado que la idea de soledad ha ido adquiriendo. En sociedades donde, como se presentó anteriormente, ser o aparentar ser gitano o gitana podía ser razón de ser arrestado, embargado, torturado o asesinado, la soledad, esto es, no contar con el apoyo y la defensa de la familia extensa podía significar la muerte. Por tanto, es evidente que la soledad haya ido adquiriendo esta significación y se haya constituido como la antítesis de la familia.

En esta situación de supervivencia, la soledad también suponía la pérdida de los referentes culturales y de costumbres, pues una persona gitana sola carecía de la presión del grupo para controlar su comportamiento, pero sobre todo carecía de ‘espectadores’ que confirmasen que la persona seguía comportándose como un gitano o gitana. Por tanto, la soledad, en el marco dicotómico de “nosotros” y “ellos” también se identifica con la consecuencia indefectible de “apayarse”, adquirir las formas de la sociedad mayoritaria como efecto ineludible a la ausencia de las estructuras de control.

Siendo la familia aquella que socialmente confiere el valor social y la persona social, sin familia, no existe ni valor, ni persona social reconocida, lo que supone una muerte social. Debido a estas dos facetas de la soledad creadas históricamente (peligro de muerte real, y peligro de muerte social), actualmente, estos dos rasgos perduran en el uso del término ‘soledad’ y, con ello, se establece como salvaguarda del mantenimiento de la cohesión grupal.

En el apartado relativo al término ‘apayarse’ se presentaron unos aspectos comportamentales y un componente actitudinal. Los aspectos comportamentales recogidos anteriormente se completan con el aspecto actitudinal que se articula en la palabra ‘respeto’. El ‘respeto’ está intrínsecamente unido a la estructura de la familia

gitana ya que marca las diferencias de edad y género y proporciona las normas de conducta adecuadas para cada persona (Gay y Blasco, 1999).

Además, la noción de respeto conlleva un carácter de agente, pues implica adherencia, complicidad y aceptación de las normas que mantienen el ‘respeto’. Rebelarse o no seguir las normas asignadas supone “dejar de tener vergüenza”:

[C]uando deja de tener vergüenza porque yo... y se... y deja de tener respeto hacia los gitanos, hacia las gitanas, porque a mí no me a mí no me importa que una chica fume, gitana, no nos dejan fumar y entonces hay gente pues que a lo mejor que si ve a los gitanos se pone a fumar y que pasa de ello, entonces pues ahí sí se está apayando, porque sabemos que les pierdes el respeto y cuando pasas de esa manera a lo descarao

(Aurora: 395-9)

[C]uando ya no le importa nada.

(Carmen: 432-3)

De nuevo se puede ver cómo este término revela una forma de control que reside en la propia persona que acata las formas de comportamiento que tradicionalmente se han interpretado como beneficiosas para el mantenimiento del grupo. No es un control ostentado por una jerarquía superior a la que se obedece, sino que proviene de normas tácitas que se respetan para obtener el beneplácito del grupo y, con ello, la pertenencia al mismo. Esta pertenencia que se muestra como esencial por causa de los significados adscritos a la no-pertenencia, que se articula alrededor de la idea de la soledad presentada anteriormente.

Los términos ‘apayarse’, ‘respeto’, ‘fama’, ‘familia’, y ‘pedirse’ son nociones que se interrelacionan para sustentar un marco de interpretación que tiene como función el mantenimiento de las diferencias con el resto de la sociedad como necesidad creada a través del contacto con el resto de la sociedad española a lo largo de la historia. Dentro de este esquema de significación del discurso de la Gitana Gitana, también destacan otras tres temáticas u objetos: el mercadillo, el culto y los payos.

4.3.6. Mercadillo

Los puestos de venta al aire libre que se organizan en la ciudad de Palencia constituyen un elemento esencial en la vida diaria de las familias gitanas de la ciudad. En 1995, el 65% de las familias gitanas de Palencia manifestaron que la venta en el mercado era su primera actividad laboral (Fernández Morate, 2000). Desde 1995, los puestos del mercadillo se han incrementado para dar respuesta al mayor número de núcleos familiares, por lo que el porcentaje es actualmente mayor¹⁰⁸.

Tradicionalmente, el trabajo para las mujeres y los hombres gitanos no “es considerado un bien en sí mismo, sino un medio para mantener su independencia, movilidad y adaptación” (Liégeois, 1983: 77). El trabajo no tiene otra función que la de mantener económicamente a la familia. Esta forma de entender la actividad económica se adapta muy bien a los trabajos temporales poco especializados:

[M]i madre trabajaba en la casa de cultura, fue la primera gitana que fue a la fresa, cuando aquí en Palencia estaba la fresa, trabajaba limpiando carnicerías, ha trabajado echando brea por las carreteras”

(Marta: 11-12).

La vida del mercado marca los ritmos de las familias dedicadas a esta actividad económica. Suele ser una actividad en la que toda la familia se involucra. Cada familia se especializa en un tipo de género, ya que las licencias adjudicadas por el Ayuntamiento de Palencia limitan el tipo de material a vender. Un día a la semana, o dependiendo del material que se haya vendido o se espere vender, la familia sale a ‘emplear’, esto es, a comprar género para vender en el puesto del mercado.

En los centros de venta al por mayor de Madrid, Burgos o Valladolid, las familias de Palencia se hacen con el género proveniente de otros países o de excedentes de empresas españolas. En diferentes días de la semana fijados por los ayuntamientos,

¹⁰⁸ Plan municipal de Minoría Étnica Gitana, 2010-2013, Ayuntamiento de Palencia.

las familias se desplazan a otros centros urbanos para vender. Desde Palencia, las familias normalmente se desplazan hacia el norte de la provincia de Palencia, y también a Santander. Los varones son los que normalmente conducen el vehículo de transporte.

En el mercado existe una clara diferenciación de tareas a razón del género. Los varones de la familia se encargan de la instalación del puesto y “se mueven por el mercado para relacionarse con otros linajes y para conversar” (Fernández Morate, 2000: 176). Aunque algunos varones pueden ayudar en la atención al público, parece ser que esta es la función principal de las mujeres:

[L]os hombres y las mujeres gitanas que trabajan en el mercao se van desde por la mañana juntos a las nueve de la mañana, si no se desplazan a otros sitios, que salen antes siempre, se marchan al mercao, ponen la mesa, hay muchos que ayudan a su mujer a vender, otros que se pasan la mañana paseándose pa'riba, y pa'bajo y tal tomándose cañitas, vinito, almorzando, ella se marcha cinco minutos a mear y a comer un pincho rápido y vuelve corriendo.

(Sandra: 268-73)

Tradicionalmente, la mujer gitana ha sido la encargada de mantener las relaciones con la sociedad mayoritaria en temas económicos (Gay y Blasco, 1999). Esto puede deberse a que, por su condición de mujer, se interpretaba que podría sacar mayores beneficios en sus trueques y suponían una menor amenaza para las administraciones o cuerpos de seguridad (Okely, 1996):

[P]orque es como que tenemos más facilidad para entrar a las personas, cuando ven a un hombre gitano, es como más mmmm de respeto, más como de miedo, gitano, hombre, miedo, policías, tal, pepapel uuuh, en cambio entra una mujer y es distinto, más tranquila, pacificadora, mediadora, siempre intentado preguntar, siempre así, que hay hombres que sí que lo hacen, pero... somos más mujeres las que lo hacemos que hombres.

(Sandra: 405-416)

Las mujeres y varones jóvenes comienzan desde temprana edad a participar de estas tareas asignadas a cada género. La repartición de tareas puede parecer desequilibrada, ya que las mujeres tienen un papel activo en la venta al público, pero además no pueden olvidar el cuidado de la familia y del hogar. Este reparto de

tareas desigual se interpreta como la distribución óptima que es sustentada en un sexismo benevolente:

[A]parte los hombres no saben vender, las mejores saben vender son las mujeres, luego recogen la mesa, se van a casa, la gitana prepara la comida, si no la ha dejado hecha la noche, se seguido o si no tiene una niña moza que lo haga (..) los sirve, tiene la casa toda preparada.

(Sandra: 275-80).

Como se puede ver en este ejemplo, el sexismo benevolente considera a la mujer de forma estereotipada y la limita a ciertos roles sociales, pero que tiene un tono afectivo positivo y tiende a calificar sus expectativas como prosociales, como imprescindibles e importantes para el mantenimiento del grupo (Glick y Fiske, 1996). El sexismo benevolente, que también forma parte de la sociedad mayoritaria en España en mayor medida que en otros países europeos (Moya, Páez, Glick, Fernández, y Poeschl, 2002), se presenta como una respuesta, dentro del discurso de la Gitana Gitana, a la influencia de los movimientos feministas en la sociedad mayoritaria y en la comunidad gitana:

[Y]o quiero decir que se nos dé el valor que tenemos y decir que valemos más que ellos.

(Patricia: 1323)

[S]iempre una mujer valdrá más que un hombre, más en los gitanos.

(Sonia: 767)

[Y]o creo que siempre van a saber que valemos mil veces más las mujeres que los hombres.

(Sandra: 472-473)

[M]e gusta a mí el que la mujer gitana en femenino, no? pues que seamos así sumisas no? pues por qué no? pues por qué no?, no es que no pintemos nada, que pintamos mucho, pintamos mucho, pero, pero dentro del recato, de la sumisión, pero no una sumisión, haciendo lo que tienes que hacer y diciendo lo que tienes que decir, pero así, sumisitas, sumisitas, (...) porque veo a todas las gitanas que van al mercao, que luchan por su casa,

que, que, que pelean tanto, que, de verdad?, (...) porqué esta mujer va a estar sumisa o sometida, si es una mujer, que lleva ella su casa, que se levanta por la mañana, que se pone su puesto, que vende, que hace, que es eso, que lleva sus hijos a la escuela, que viene, que va, que, porqué, y a lo mejor el marido se está tocando los cataplínes tol día, por qué? Pues que se esté sumido él no? pero quiero decir que vale tanto, que vale tanto esa mujer, que vale tanto, que puede hacerlo, eh? que tiene todo eso de demasiao ya, es tan demasiao que puede hacer eso y estarse callada, que por qué va a dar gritos y por qué va a hacer si a lo mejor es más bonita así, a lo mejor está mejor así, me entiendes?

(Maria: 1303-19)

Se puede ver en estos ejemplos una imagen de la mujer supeditada a roles de menor estatus social que, sin embargo, se presenta como positivo e incluso superior al hombre. Lo importante del sexismo benevolente es que permite conjugar sentimientos positivos con el mantenimiento de las estructuras tradicionales. No se reta el reparto desigual de las tareas o los tiempos adscritos al cuidado de la familia ya que se considera que estas estructuras mantienen el grupo social y que cualquier otra organización pondría en peligro su supervivencia y por tanto la razón misma de la existencia de la mujer dentro de este esquema de significación.

El mercadillo, dentro del orden social de las mujeres participantes en este estudio, supone un centro de comunicación y cohesión social entre las familias gitanas. Además, este entorno se sitúa fuera de las familias y establece contactos con la sociedad mayoritaria, lo cual supone una renegociación de las estructuras de reciprocidad de las familias gitanas. Esta renegociación está motivada por la necesidad del mantenimiento de los beneficios de las familias, ya que, para ello, estas deben crear lazos de confianza con la sociedad mayoritaria como clientela de su negocio.

Lazos de confianza generados amplían los círculos de reciprocidad hacia fuera de la estructura familiar por lo que las familias no sólo velan por los intereses inmediatos de la familia, sino también por los de su clientela, personas de la sociedad mayoritaria, como forma de mantener los intereses de la familia a largo plazo. Estos lazos de reciprocidad más allá de los entornos familiares son una consecuencia de las formas sedentarias que a día de hoy mantienen la mayoría de las familias gitanas (Martínez Sancho y Alfageme Chao, 2004).

Otro entorno de relaciones más allá de las relaciones entre las familias son las reuniones religiosas denominadas ‘el culto’, el cual se analiza a continuación.

4.3.7. Culto

El movimiento religioso del culto ha ido adquiriendo de forma paulatina mayor importancia en las asignaciones de significados, interpretaciones y organización de las relaciones sociales de las familias gitanas de la ciudad de Palencia. Esta forma de religiosidad surge como alternativa a un catolicismo que por “el sistema, forma y metodología de presentar el evangelio no se le ha ofrecido adaptado a la mentalidad del pueblo gitano” (Jordán, 1991: 61, citado en Fernández Morate, 2000: 58). El catolicismo, sustentado en una rigurosa jerarquía y organizado en torno a la obediencia a una autoridad, no se ajustaba a la ausencia de jerarquías fuera de la familia y la autoridad basada en el respeto y control desde el grupo.

El movimiento religioso del ‘culto’ forma parte de la religión Pentecostal y fue introducido por el francés Clement Le Cossec, en 1952. Le Cossec, católico convertido y no-gitano, inició sus predicaciones dentro de comunidades gitanas con la intención de sanar enfermos a través de la fe. Un posible milagro de sanación de un niño gitano parece ser origen del inicio de la popularidad de este movimiento religioso que se extendió rápidamente por toda Francia y otros países europeos.

La entrada en España se debe a Claudio Salzano, o “hermano Palko” hacia 1963. En 1969 el Movimiento Evangelista Gitano Español es reconocido, y se cambia su nombre por el de Iglesia de Filadelfia para poder ser admitido por el Ministerio de Justicia. Se calcula que un 85% de la población gitana de Palencia se considera miembro del culto (Fernández Morate, 2000: 59) y parece que su número va en aumento.

La Iglesia de Filadelfia se caracteriza por haberse adaptado a las formas de organización social de las comunidades gitanas pero, a la vez, ha supuesto un cambio en los criterios de moralidad del grupo y en las formas de control. La moral que preconiza el culto es una moral basada en la dualidad del bien y el mal. El bien

está representado por la voluntad de Dios y su hijo Cristo y el mal está representado por la voluntad del Diablo. Esta dualidad se muestra acorde a los esquemas de significación basados en fuertes dicotomías excluyentes como gitano/no-gitano y la consecuente identidad en oposición de la comunidad gitana.

Las reuniones del culto están centradas en las dotes oradoras del pastor, varón, que a través de un discurso más o menos libre e improvisado, espolea los sentimientos de la congregación. Dado que “el movimiento religioso gitano está condicionado por su propia cultura” (Vargas Llovera, 1997: 316), es comprensible que la congregación esté dividida en dos partes, con una sección para las mujeres y otra para los hombres.

En las ocasiones en las que asistí a las reuniones del culto, me pareció que el número de varones era menor, y que el espacio destinado para las mujeres era más pequeño, lo cual suponía que estas se colocaban más apretadas o se vieran obligadas a permanecer de pie. Además, las mujeres compartían espacio con los niños y niñas que asistían a las ceremonias.

En el lugar donde se celebran las reuniones del culto en el barrio del Cristo, las paredes estaban decoradas con pósteres enmarcados en los que se veían paisajes y frases de la Biblia atribuidas a Jehová. Al poco de comenzar la ceremonia, se pasan tres cestos para recaudar dinero, cada uno para una obra de la comunidad diferente. Los asistentes dividen el dinero con el que quieren contribuir a cada causa para así aportar en todos ellos.

Las reuniones del culto consisten en una lectura de algún pasaje de la Biblia y un sermón. Quizá el rasgo más distintivo frente a las celebraciones católicas tradicionales es la falta de solemnidad a favor de una manifestación más desinhibida de las emociones. Las modulaciones de la voz, las exhortaciones frecuentes, un vocabulario directo, consiguen mantener una atención constante y una participación activa de los participantes, que de vez en cuando gritan “gloria al señor” como contestación a las exhortaciones del pastor.

Uno de los rasgos importantes que el culto aporta a los esquemas de significación del grupo es la posibilidad de crear una conciencia de grupo basada en individualidades y no en unidades familiares. La relación del pastor, como representante de una transcendencia divina, con cada uno de los presentes permite la individualización de esta relación, como vivencia personal fuera de los referentes familiares. La organización en dos bloques por razones de género rompe por tanto las estructuras familiares y prima la 'individualidad sexuada'. Esta creación de grupo basado en individualidades se muestra importante como elemento modificador de los esquemas de significación tradicionales del discurso de la Gitana Gitana.

Además de incorporar nuevos elementos dialécticos, el culto cumple tres funciones que propician su creciente popularidad entre las familias gitanas: crea una conciencia de grupo diferenciado frente a la sociedad mayoritaria, es una forma de institucionalizar y sustentar las relaciones sociales entre familias, e incorpora una nueva forma de control y fomenta actitudes saludables y prosociales. Estas tres funciones se presentan como vitales para sustentar el mantenimiento de las identidades gitanas ante los cambios sociales que están experimentando las familias como parte de la sociedad española en general.

Con casi un 100% de sedentarismo y la participación de las familias gitanas nucleares en la vida de los barrios, el culto se ha convertido en un punto de referencia para mantener y celebrar la diferenciación con el resto de la sociedad mayoritaria de Palencia. Como se puede ver en el extracto siguiente, las funciones del culto van más allá de la religiosidad o el contacto con la transcendencia:

[P]or una diversión, porque allí se encuentran todos, todas, como que ronean, las chicas jóvenes, tienen algo que hacer (...) y es pa la gente, pa eso, pues es divertido, y tienen los cánticos, y mucha música, mucha palma, y se lo pasan bien.

(Lidia: 658-64)

Es un punto de encuentro en el que se celebra el sentimiento de formar parte de un grupo mayor que la propia familia y a la vez diferente de la sociedad no-gitana. Esta

celebración de la diferencia permite mantener esa separación y a la vez adscribir sentimientos positivos hacia lo que significa ser gitano o gitana.

Además de crear esta conciencia de grupo diferenciado, el culto permite la institucionalización de las relaciones entre familias. Como se presentó anteriormente, las relaciones entre las familias es vital para la negociación de enlaces que permitan una convivencia armoniosa entre estas. Tradicionalmente, estas relaciones tenían lugar durante eventos familiares en los que unas familias se desplazaban a visitar a otras. Hoy en día, las relaciones entre jóvenes que participan de las actividades del culto se presenta como una alternativa a los desplazamientos de las familias.

Este movimiento religioso, además de crear conciencia de grupo e institucionalizar las relaciones entre familias como punto de reunión, promueve comportamientos como la honradez, la ayuda al prójimo, no fumar, no beber, no apostar con dinero, no asistir a ferias y otras 'diversiones mundanas' (Gay y Blasco, 1999). Debido al tipo de moralidad que se presupone de los participantes en estas celebraciones, el culto se presenta como garantía a la hora de buscar futuros esposos y esposas. Por tanto, las celebraciones del culto se tornan muy importante para aquellas mujeres y varones en edad de 'pedirse':

[H]ay mujeres, hay mujeres, que, que son de Dios y que se tienen de Dios, y hablan con Dios, hay bastantes mujeres, no? Pero a lo mejor son casadas ya, estas solterinas, pues [van] a buscar novio.

(María: 1160-3)

[A]l culto no voy, porque sino luego dicen que te quieres pedir.

(Miriam: 361)

En este sentido, la religión puede suponer una fuerza en contra de conductas perjudiciales para la salud y la vida en sociedad (Griffith, English, y Mayfield, 1980; Wallace y William, 1997), favoreciendo actitudes saludables y prosociales. Como se presentó anteriormente, el comportamiento de las mujeres gitanas está fuertemente

reglado y vigilado por el resto de la comunidad, por lo que las normas morales que ha introducido el movimiento religioso del culto no han afectado en gran medida a las actividades tradicionales de las mujeres. Por otro lado, el culto ha supuesto una forma de control moral que se aplica en mayor medida a los varones de las familias gitanas:

[Y]o creo que las mujeres, siempre hemos tenido ese comportamiento de hacer todo bien, nunca de salirnos del contexto que se nos guía desde que somos pequeñas, yo creo que el culto ha sido más para los hombres, para que no se droguen, para que no se marchen de putas, para que no se marchen de fiesta, para que no se metan coca, para que no fumen, para que no beban.

(Sandra: 710-6)

[P]orque el tema de las drogas se da más en los hombres que en las propias mujeres, pues porque el que se droga, no se droga en casa, se droga en la discoteca, se droga en el parque con los amigos, se fuma un porro, y ellas no tienen esas opciones.

(Laura: 423-7)

[L]os que no están en el culto, no voy a decir a todos, pero normalmente pues fuman porros, partidas, luego pues no sé, critican y eso y sin embargo los del culto, pues oye, yo no te voy a decir con esto, que sean más salvos ni que vayan al cielo antes que estos otros, pero quiero decirte que, en lo físico (...) pues oye, eh eh viven bien en sus casas, van a trabajar, luego ellos se juntan y, y los del coro, pues hace- se juntan, ensayan, sacan canciones, incluso algunos, tengo un sobrino el hijo de la [nombre], pues que está todo el día preocupao de sacarse sus canciones, de, se marcha por ahí se van a visitar iglesias y y quieras que no, pues oyes, no están haciendo nada malo, me entiendes y entonces estos otros, pues... tengo a los otros sobrinos que... que si un porro, que si van... que si los fines de semana les gusta salir.

(María: 1115-24)

Como se puede ver, el culto ha integrado nuevos referentes que influyen en el comportamiento de los varones gitanos favoreciendo una serie de comportamientos considerados positivos. Para las mujeres gitanas, más que unos nuevos referentes de comportamiento, ha supuesto un nuevo mecanismo de control.

Al tradicional mecanismo de control basado en la vigilancia de los miembros de la propia familia y de las otras familias, a través del culto se añade una transcendencia supraterrrenal que vigila en todo momento. Esta nueva forma de vigilancia tiene

consecuencias importantes en los esquemas de significación compartidos, ya que, si bien es posible zafarse de la vigilancia de las familias a través de alianzas de secretos compartidos, no es posible mantener secretos ante una transcendencia presentada como omnipresente y todopoderosa.

Un aspecto de esta nueva forma de vigilancia es que incorpora un nuevo elemento de valoración hacia los comportamientos de las personas. En la moralidad tradicional, los comportamientos son juzgados a través del beneplácito del grupo. Por tanto, los comportamientos son juzgados por su apariencia física y no por sus intenciones, que no pueden ser vistas y por tanto, no pueden juzgadas. Con la influencia de la moralidad que preconiza el culto, a la valoración de un comportamiento se le une la intencionalidad de este:

[Q]uien lo escriba con buena letra, lo lea cualquiera.

(Marta: 327)

Como se puede ver en esta metáfora, lo importante es hacer las cosas bien (“escriba con buena letra”) y no tanto la valoración que estas puedan recibir (“lo lea cualquiera”). De nuevo, al igual que en las reuniones del culto, la familia se desplaza como punto de referencia para que sea el grupo más extenso (“cualquiera”) el que evalúe la bondad de las acciones.

Por tanto, esta nueva moralidad, aparentemente libera a la mujer de la centinela del resto de la familia, y sitúa a la propia mujer como la primera en valorar la bondad o no de las acciones propias, ensalzando de nuevo una visión individualista de la moralidad. Es curioso resaltar cómo se utiliza el leer y escribir como elementos de esta metáfora, cuando la transmisión de las costumbres gitanas ha sido, a lo largo de la historia, fundamentalmente de tradición oral. Esto puede explicarse como una influencia de la moralidad individualista que rige los sistemas de significación imperantes en la sociedad mayoritaria, en la que la tradición escrita está íntimamente asentada.

El 'culto', además de la creación de conciencia de grupo, la institucionalización de las relaciones entre familias, el fomento de actitudes saludables y pro-sociales, y la incorporación de una nueva forma de control, al igual que otras religiones prescriptivas, ayuda a asegurar el mantenimiento de los valores tradicionales del grupo (Frazier, 1974). Es importante resaltar que la fuerza de este movimiento religioso proviene en gran medida de la sintonía con los elementos de significación discursivos tradicionales, como son la diferenciación con el resto de la sociedad y la utilización de la soledad como elemento antitético.

[S]e disciplina a las actitudes que digamos participan de los mundano, entonces si una niña quiere ir al cine o la feria o a un concierto, a los toros, se la disciplina, eso es que yo no tiene, pues que en un día no participa.

(Esther, 1696-8)

Como se puede apreciar en esta cita, la forma de control de los comportamientos está basada en el valor del grupo y el deseo de pertenecer a él. No participar en las reuniones supone el castigo hacia aquellos comportamientos sancionados. De nuevo, no ser parte del grupo, la soledad, se utiliza como elemento para controlar los comportamientos. Esta forma de control se presenta en línea con la necesidad de sentirse parte del grupo, pero se desmarca en cuanto que la responsabilidad del acto recae sobre la persona, de forma individual, y no en toda familia.

Un elemento más que el culto añade a los esquemas de significación compartidos tiene relación con el sexismo benevolente presentado anteriormente. La mujer, como responsable del cuidado de la familia, también tiene la responsabilidad de velar por la salud religiosa de la misma. En la comunidad de familias gitanas donde se sitúa este estudio, las mujeres atienden los servicios del culto con más frecuencia que los hombres, y a través de ellas se intenta llegar a los demás miembros de la familia.

En contraste con el catolicismo, el culto cuenta con la figura de la pastora, esposa del pastor, que tiene funciones y responsabilidades concretas e importantes en la vida de la congregación. Esta figura se convierte en una forma de institucionalizar y otorgar un papel importante a la mujer en la vida religiosa de la comunidad, pero a

su vez, mantiene una separación en los espacios de influencia entre hombres y mujeres y con ello, no se retan las estructuras organizativas sustentadas de manera tradicional en el género de las personas.

En la ciudad de Palencia, la pastora organiza encuentros y retiros sólo para mujeres donde mayores y pequeñas celebran su religión y realizan funciones de canto y teatro. La pastora se convierte en la máxima referente de moralidad femenina y un elemento fundamental en el mantenimiento y modificación de los esquemas de significación de las familias a través de su influencia en las rutinas y comportamientos de las jóvenes gitanas que participan del culto.

El culto, por tanto, se presenta como un entorno que encuadra, sustenta y modifica los esquemas de significación compartidos a través de las relaciones sociales entre personas y familias que se producen alrededor del mismo. El culto crece en importancia dentro de las familias gitanas ya que cumple unas funciones concretas e importantes: mantiene las diferencias con el resto de la sociedad y permite asociar sentimientos positivos a estas diferencias, institucionaliza las relaciones entre familias y fomenta actitudes saludable y pro-sociales.

El desarrollo de estas funciones lleva consigo la incorporación de nuevas formas de moralidad y nuevos sistemas de control de los comportamientos. Estos nuevos aspectos suponen cambios en los esquemas de significación compartidos como la aparición de la individualidad y la intencionalidad de las acciones, además del desplazamiento de las familias como referente hacia una conciencia grupal basada en individualidades.

Como se ha presentado, el mercadillo y el culto, son elementos importantes en el discurso de la Gitana Gitana. El último elemento importante de este discurso se configura alrededor del término 'payo', que se analiza a continuación.

4.3.8. Payos

La palabra ‘payo’ o ‘paya’, junto a su derivado ‘apayarse’ recogen, como se ha presentado, una carga semántica muy rica que engloba el sentimiento de rechazo hacia la sociedad mayoritaria surgidos a partir de los siglos de persecución y exterminio indiscriminado sufridos por los y las gitanas. La palabra ‘payo’ o ‘paya’ es un insulto, una mofa, que recoge el desprecio hacia aquellas personas que forman parte de la sociedad mayoritaria.

Las personas no-gitanas, en línea con el gran desconocimiento de la jerga gitana, usamos estas palabras como si su significado fuese ‘no-gitano’, sin entender, en la mayoría de los casos, la carga peyorativa que contienen. Dentro del caló, la palabra que significa ‘no-gitano’ sin las connotaciones negativas o de mofa es ‘paisano’ o ‘paisana’:

[Y] a mi me cuidó también un poco mi madrina, que mi madrina es paisana.

(Marta: 22)

De la misma forma que la palabra gitano, tradicionalmente estaba cargada de connotaciones negativas y ahora convive con connotaciones neutras o positivas, la palabra “payo” o “paya” comienza a ser utilizada por las mujeres gitanas sin esa carga negativa que tradicionalmente lleva, debido, fundamentalmente, a la influencia de este uso por parte de la sociedad mayoritaria. Esta nueva acepción forma parte del discurso de la Gitana Moderna, como se verá más adelante.

Además de recoger la necesidad de mantener las diferencias con las personas de la sociedad mayoritaria, el uso de la palabra ‘payo/a’ es un reflejo de la organización de reciprocidades sociales dentro de la comunidad gitana. La reciprocidad social, entendida como la expectativa de tratar y ser tratado con respeto (siguiendo las normas y expectativas establecidas) y perdonarse en caso de conflicto sin la necesidad de represalia, se limita a la familia extensa (Gay y Blasco, 1999). Jordán (1991) y Fernández Morate (2000) recogieron en sus entrevistas que es “más grave mentir a un gitano que a un payo” (p. 202) ya que los paisanos se encuentran fuera

del círculo de reciprocidad social establecido. Sin embargo, he podido observar que esta doble moral se aplica también hacia cualquier otro gitano o gitana que no pertenezca a la familia (San Roman, 1976, Gay y Blasco, 2002):

[E]s verdad que el pueblo gitano está muy unido, pero el núcleo familia, lo que es- verdad que nosotros tenemos lo que llamamos la familia extensa, que para vosotros es el padre, la madre y los hermanos, para nosotros son todos mis pri- tengo cincuenta primos, más de cincuenta carnales, entonces pues claro, tengo que añadir a todas mis tías, todos mis primos, mis abuelos, los primos de mis padres, pues también, entonces en ellos, sí que es verdad que nos vamos a apoyar en todo, pero en los demás no, en los que no son nada míos no me voy a apoyar en ellos.

(Esther: 840-2)

Por tanto, 'los otros', dentro del marco de referencia de la Gitana Gitana está compuesto por los no-gitanos y los gitanos que no son de la familia. Los límites de la reciprocidad llegan hasta donde llegan los lazos de sangre. La primacía de una visión limitada al círculo de 'nosotros' como familia, provoca sin embargo que las personas gitanas no sientan que existe ninguna obligación de asistencia o ayuda hacia otra persona gitana que no forma parte de la propia familia (Ramírez Heredia, comunicación personal, 10 de octubre, 2008).

Estos dos grupos excluidos, los 'otros no-gitanos' y los 'otros gitanos', no son considerados un mismo grupo porque les dividen dos diferencias importantes. Por una parte a los 'otros gitanos' se les supone que comparten los mismos esquemas de significación, y, consecuentemente, entienden y comparten la misma visión del mundo y las mismas normas de comportamiento. Este es un importante elemento interpretativo para articular las posibles relaciones con familias no pertenecientes a la familia extensa.

Otra diferencia fundamental entre los 'otros no-gitanos' y los 'otros gitanos' es que aquellos representan el referente a evitar, lo opuesto, que se articula alrededor del insulto 'payo'. Además de este sentimiento negativo y de rechazo hacia el mundo 'payo', viene a evidenciar la existencia de la identidad en oposición presentada

anteriormente. Este rechazo, sin embargo, convive con un sentimiento de admiración que se ha podido constatar en el caso de las mujeres participantes. En sus esquemas de significación compartidos, admiran y envidian a las no-gitanas. Estos sentimientos de admiración se centran en la interpretación de que estas tienen una mayor libertad para decidir sobre sus opciones en la vida:

[L]as jóvenes que yo conozco es que se plantean mu bien su vida, lo tienen todo mu bien controlao, como a mí me gusta, es decir, bueno pues tengo tantos años, tengo tal vida y es lo que me gusta de ellas, que lo tiene siempre mu bien planeao y todo las sale mu bien.

(Patricia: 233-5)

[C]ada una tiene su vida, va a su bola y no... saben que no tiene que dar explicaciones a nadie, no tienen que pensar en qué dirán y hacen lo que las da la gana.

(Isabel: 381-5)

[L]a libertad que tienen, son unas fieras, me encanta eso, que son unas fenómenas, hacen todo sin miedo a nada.

(Miriam: 529-30)

[C]uando eres..., no eres gitana, tienes mayor poder de elección y nunca vas a ser juzgada, entonces, de ahí pues, corres mucho y haces mucho.

(Laura: 1736-8)

Es importante resaltar que se puede ver en estos ejemplos como la libertad que se adscribe a las mujeres no-gitanas se identifica con la capacidad de elegir y con la ausencia de control por parte de otras personas que juzgan. Esta interpretación es lo opuesto a la supeditación y control social que se localiza en el eje mismo de los esquemas de significación de la Gitana Gitana. Esta libertad que sólo tiene sentido desde una interpretación del comportamiento sustentada en la individualidad, se mostrará como esencial en la articulación del discurso de la Gitana Moderna.

4.3.9. Discurso de la Gitana Gitana

Todos los objetos presentados en este apartado son elementos que configuran el sistema de significación del discurso de la Gitana Gitana. Este discurso, sustentado en la necesidad de diferenciarse de la sociedad mayoritaria como reflejo de la identidad en oposición surgida a lo largo de la historia, se traduce en el desarrollo de un repertorio de usos del lenguaje que sirven para mantener la cohesión grupal en torno a esta necesidad de diferenciación.

Dentro de este repertorio se ha destacado, de forma primordial, el término ‘apayarse’ que se relaciona con el uso de la palabra ‘fama’. Se ha presentado como estos dos términos interactúan con las expectativas sociales asignadas a las diferentes edades en la presión social hacia ‘perdirse’ y ‘casarse’. A su vez se ha analizado la importancia de la ‘familia’ como fuente de valoración social y eje de la estructuración social de las comunidades gitanas.

Dos elementos o entornos sociales se han presentado como articuladores de estas funciones sociales. Estos entornos son el ‘mercadillo’ y el ‘culto’, que posibilitan el mantenimiento y modificación del discurso. Por último se ha mostrado como el término ‘payo’ cumple una función en la protección de las diferencias entre ‘ellos’ y ‘nosotros’ y lo que esto significa para la creación de los significados atribuidos a la idea de ‘gitana’.

Este discurso de la Gitana Gitana, como se ha dicho, es un discurso creado a partir de una identidad en oposición. Aunque las discriminaciones que dieron lugar a esta identidad siguen vigentes a día de hoy, cambios en la realidad de la sociedad española y en la de las familias gitanas, junto con la influencia de otros discursos a nivel nacional e internacional, ha provocado la aparición de un discurso alternativo al discurso de la Gitana Gitana. El discurso de la Gitana Moderna surge de la tensión entre mantener las diferencias y responder a las influencias de los discursos reinantes en la sociedad mayoritaria. El discurso de la Gitana Moderna aparece como un marco de referencia alternativo que convive, influye y es influido por el discurso de la Gitana Gitana.

4.4. Discurso de la Gitana Moderna

El discurso de la Gitana Moderna responde a las tensiones que provocan los cambios ocurridos en el mundo social de las familias gitanas que a su vez responde a cambios en el entorno social nacional e internacional. Estos cambios se cimentan e influyen unos a otros, creando una realidad social que influye en los esquemas de significación compartidos por las mujeres gitanas. A partir de la presentación de estos cambios, se analiza el uso del lenguaje que pone de manifiesto el manejo del discurso de la Gitana Moderna como alternativa al discurso presentado anteriormente.

Los cambios se pueden estructurar en tres grupos, influencias ideológicas, estructuras facilitadoras de estas ideologías y los motivadores de cambio, representados en el siguiente cuadro:



Cuadro 31: Cambios en la realidad social de las familias gitanas.

El movimiento político gitano, como se presentó en el apartado de los trabajos reivindicativos, se desarrolló durante la década de los 80 formando parte de la ola de los movimientos sociales que surgen amparados en los ideales democráticos. El movimiento político gitano se caracteriza por reivindicar el fin de la histórica discriminación hacia las personas gitanas y el reconocimiento de la idiosincrasia de la población gitana en España como grupo diferenciado (Ramírez Heredia, 1972, 1988; Gómez Alfaro, 1980; Jiménez González, 1998a, b; Torres Fernández, 1987, 1991; Carmona Fernández, 1995; Ibarra, 2007).

De manera conjunta al desarrollo de este movimiento político se crearon las asociaciones gitanas que comparten las reivindicaciones en la lucha por el reconocimiento de la diferencia y la celebración de la misma. A su vez, las asociaciones gitanas se caracterizan por un mayor componente social y de movilización, como se puede ver en sus campañas de sensibilización y programas sociales y educativos (FSG, 2000a).

Además de los movimientos políticos y asociacionistas, los planteamientos interculturales basados en la celebración de la diferencia, han supuesto una influencia importante en la creación de contextos ideológicos que permiten la creación de nuevos significados colectivos usados por las familias gitanas. La celebración de la diferencia, desde el respeto a la misma y el rechazo a los planteamientos asimilacionistas de épocas anteriores, permiten la presencia de discursos sustentados en una diferenciación entendida como algo positivo y que enriquece a todo el colectivo o sociedad mayoritaria (Lluch y Salinas, 1996; Flecha, Gómez, y Puigvert, 2001, Gimeno Sacristán, 2005).

Por último, los movimientos feministas también han aportando referencias ideológicas en el nuevo contexto discursivo de las familias gitanas. Las reivindicaciones a favor de los derechos de las mujeres, sobre todo aquellas basadas en la diferencia o feminismo existencialista que defiende una naturaleza y realidad social femenina compartida y diferenciada de la masculina (de Beauvoir, 1998), se puede ver en los escritos de y sobre mujeres gitanas.

Esta esencia gitana femenina, diferenciada de la masculina y de la no-gitana, celebrada por las asociaciones gitanas, sustenta la creación de connotaciones positivas ligadas a la participación social de las mujeres (Gay y Blasco, 2002) y el reconocimiento de un papel importante y fundamental para la continuidad del grupo social que a la vez es específico de las mujeres (Garaizabal, 2000; Carrillo Losada, 2003; Domínguez, Flecha, y Fernández, 2004; González Cortés, 2006; Giménez Adelantado, 2008; Esparcia Ortega, 2009; Da Fonseca, 2009).

Las influencias ideológicas provenientes de las agendas político-gitanas, el asociacionismo gitano, la interculturalidad de la diferencia, y los movimientos feministas han aportado nuevos elementos de significación colectiva para las personas gitanas y sobre todo para las mujeres. Sin embargo, las influencias ideológicas precisan de instituciones o estructuras que las sustenten para su mantenimiento y reproducción (Fairclough, 1989). Las principales instituciones que han sustentado estas influencias ideológicas han sido las asociaciones gitanas.

Desde las asociaciones se ha fomentado la creación de una visión homogénea y diferente de la comunidad gitana en España con la intención de mantener la riqueza cultural y como plataforma de reivindicación para un trato no discriminatorio y respetuoso con la diferencia. Las dos grandes asociaciones gitanas que se extienden con múltiples oficinas por toda España son la Fundación Secretariado Gitano y la unión Romaní. Aparte de estas dos grandes asociaciones, a nivel local, existen otras muchas. El siguiente cuadro presenta un listado del número de asociaciones por comunidad autónoma junto con el número de aquellas que están dirigidas por mujeres gitanas y enfocadas de manera específica hacia ellas¹⁰⁹:

¹⁰⁹ Los enlaces a algunas de estas asociaciones se pueden encontrar en la página de la Unión Romaní: http://www.unionromani.org/asos_es.htm.

Comunidad Autónoma	Asociaciones Gitanas ¹¹⁰	Asociaciones de y para Mujeres Gitanas
Andalucía	24	4
Aragón	2	0
Asturias	3	0
Baleares	4	0
Canarias	1	0
Castilla La Mancha	3	0
Castilla y León	11	2
Cataluña	10	0
Comunidad Valenciana	8	0
Extremadura	1	0
Galicia	9	0
La Rioja	1	0
Madrid	6	2
Murcia	4	0
Navarra	2	0
País Vasco	3	0

Cuadro 32: Asociaciones gitanas por provincias en España.

Para las mujeres gitanas, las asociaciones suponen, por un lado, una vía de participación en la vida pública dentro de la sociedad mayoritaria, y por otro, una esfera de influencia y poder fuera de los roles tradicionalmente adscritos dentro de las familias gitanas. Para el análisis de los datos de este trabajo de investigación, es importante destacar que la participación en actividades asociativas es mayor en la ciudad de Palencia que en otras ciudades colindantes como Valladolid o Burgos.

Además de las influencias ideológicas y de las estructuras facilitadoras que las institucionalizan, han surgido cambios en las condiciones socio-económicas y educativas que actúan como motivadores para la emergencia de nuevos esquemas

¹¹⁰ No se incluyen las oficinas pertenecientes a la Fundación Secretariado Gitano, que mantiene una o más oficinas en cada una de las comunidades autónomas listadas excepto en La Rioja, Canarias y Baleares. La Fundación Secretariado Gitano tiene una área específica destinada a actividades y recursos para las mujeres gitanas.

de referencia para interpretar sus realidades. Entre estos motivadores, se pueden recoger una mayor participación educativa y una mejora en los niveles económicos y de vivienda, que coexisten con problemas en el mantenimiento de las actividades económicas tradicionales y dificultades para encontrar fuentes alternativas de ingresos económicos.

Los programas de ayuda del estado permiten que el 38% de las familias residentes en Palencia, reciban la prestación social IMI (Ingreso Mínimo de Inserción). Dado que el ingreso se recibe a modo individual, no familiar, con frecuencia las familias pueden añadir los ingresos laborales de otros miembros, lo cual permite una mejor situación económica en comparación con anteriores generaciones.

Para poder acceder a la prestación social IMI se exige algún tipo de participación en actividades de formación educativa o profesional, lo cual supone un cambio importante respecto a anteriores ayudas. Además de estos ingresos económicos, la mejora de las condiciones de vivienda de las familias gitanas de Palencia ha sido considerable debido, entre otros factores, a un realojo de 28 familias en asentamientos chabolistas que se mencionó anteriormente.

Sin embargo, a pesar de los mayores ingresos económicos y las mejoras en la vivienda, la situación laboral sigue siendo precaria. Desde septiembre de 2008 hasta diciembre de 2011, el Área de Desarrollo Económico y Empleo del Ayuntamiento de Palencia ha desarrollado el proyecto Adaptabilidad y Empleo, en el marco de ayudas al Fondo Social Europeo gestionadas por el Ministerio de Administraciones Públicas. Los resultados del proyecto fueron muy inferiores a los esperados, con 62 hombres y 34 mujeres contratados por cuenta ajena, fundamentalmente en los sectores de la construcción en el caso de varones y sector servicios en el de mujeres. En el informe del Plan Municipal de Minorías del Ayuntamiento de Palencia (2010) se listan como causas de este bajo índice de contratos:

1. rechazo por parte del empresariado a la contratación de personas de etnia gitana;
2. ámbitos posibles de trabajo muy restringidos a profesiones poco cualificadas por la escasa formación previa;

3. dificultades de incorporación de la mujer gitana en el mundo laboral;
4. deficientes habilidades para la búsqueda de empleo.

La vaguedad de estas razones pone de manifiesto el bajo nivel de análisis que se suele dar en las evaluaciones de este tipo de programas, pero también ponen de manifiesto que la discriminación continúa y que esta se sustenta en los bajos niveles de preparación para competir en el mundo laboral de la sociedad mayoritaria. Esta falta de preparación invita a mirar qué sucede en los centros escolares.

El nivel de permanencia en el sistema educativo es el más alto que la población gitana ha conocido (Abajo Alcalde y Carrasco, 2006b). Sin embargo estos niveles, desde el inicio de la vigencia de la LOGSE, no se corresponden con un incremento en el número de graduados escolares, ya que la mayoría de los jóvenes gitanos y gitanas, abandonan los estudios durante el primer o segundo año de secundaria (Fernández Morate, 2000). De esto se recoge que un contacto más prolongado con la sociedad mayoritaria en instituciones educativas no tiene como consecuencia una mejor preparación educativa y mejores niveles de competitividad profesional, por lo que la situación laboral no mejora y la dependencia de las ayudas sociales se mantiene.

Además de la falta de preparación profesional y de titulación educativa básica, existen otras dificultades surgidas de las nuevas condiciones sociales de la sociedad mayoritaria. El incremento en las últimas décadas de comercios y empresas regentadas por personas de origen asiático, con “productos textiles y complementos que adquieren gran importancia en el mercado español por su bajo coste” (Betrissey Nadali, 2007), han causado un incremento en la competitividad para aquellas familias gitanas dedicadas a la venta en mercadillos.

Al incremento de la competitividad en la venta de productos textiles a bajo coste se une la llegada de un importante número de inmigrantes que intentan acceder a trabajos temporales de baja cualificación. Puede ser que por ello, se esté produciendo un aumento en el número de unidades familiares que viven del mercado, lo cual supone la necesidad de mayor número de puestos, limitados estos

por el Ayuntamiento de la ciudad de Palencia. Con todo esto las posibilidades laborales de las personas gitanas se limitan más y más.

Las influencias ideológicas de los movimientos políticos gitanos, las asociaciones, la interculturalidad y los feminismos, a través de las estructuras facilitadoras de las asociaciones y motivado por cuestiones socio-económicas y educativas ha dado lugar a la aparición de un discurso alternativo al discurso de la Gitana Gitana. Este discurso alternativo, el de la Gitana Moderna, nace como una redefinición de los marcos de referencia tradicionales en respuesta a las influencias ideológicas y las condiciones sociales de las mujeres entrevistadas.

El nombre asignado a este discurso proviene de una etiqueta utilizada por la propia comunidad para hacer referencia a los comportamientos atribuidos a un tipo de mujer gitana que se diferencia de los concebidos como tradicionales pero que no se llega a identificar con la mujer no-gitana. Por tanto un nuevo modelo de mujer gitana aparece dentro de las posibilidades interpretativas de las familias gitanas.

Este discurso se caracteriza por una reconstrucción de elementos que ya existían en el discurso de la Gitana Gitana, y la aparición de otros nuevos, todo ello anclado en la tensión entre necesidad de diferenciación con el resto de la sociedad mayoritaria y cambios producidos en las condiciones socio-económicas y educativas de las familias.

4.4.1. Apayarse

Dentro del discurso de la Gitana Moderna, la necesidad de distanciarse de aquello que se construye como imagen de la mujer no-gitana sigue siendo fundamental, pero esta diferenciación se redefine. Si bien dentro del discurso de la Gitana Gitana, el valor social de las mujeres estribaba en el control de los comportamientos para mantener las diferencias como signo de cohesión grupal, dentro del discurso de la Gitana Moderna, el control de los comportamientos se reduce a aquellas acciones que están directamente relacionadas con la virginidad:

[E]l hecho de la virginidad, por ejemplo, en la, los gitanos es muy fuerte (...) yo pienso, pienso, que en el momento que perdamos esa costumbre, dejamos de ser gitanos

(Lidia: 532 - 537)

Como se puede ver en este extracto, no son la forma de vestir, ni la lengua utilizada, sino mantenerse virgen, lo que se coloca como elemento diferenciador. Mientras que en el discurso de la Gitana Gitana, llevar pantalones, fumar, hablar con varones que no son de la familia, ir al cine o a un bar eran calificadas de “apayamiento”, en el discurso de la Gitana Moderna, estos comportamientos comienzan a adquirir connotaciones positivas o neutras, mientras que la virginidad se mantiene como eje esencial de la diferenciación con las mujeres no-gitanas.

En este orden de cosas, el término ‘apayarse’ se redefine de tal modo que mientras no exista sospecha de que los comportamientos tengan un claro componente sexual, se admite una mayor libertad de movimiento y acción. Así por ejemplo, llevar pantalones, asistir a clase, participar de actividades de las asociaciones, conducir, salir a tomar algo, ir al cine, pueden llevar connotaciones positivas o neutras que no eran posibles dentro del discurso de la Gitana Gitana.

Sin embargo, el hecho de que estas actividades exijan constantemente un esfuerzo discursivo, esto es, una justificación constante, pone de manifiesto la tensión que existe entre ambos discursos, esto es, aquellas áreas en las que se está produciendo la redefinición del término. En el siguiente ejemplo donde Patricia y Begoña conversan acerca de otra mujer soltera, se puede ver este esfuerzo discursivo para justificar los comportamientos:

P: va donde quiere, nadie la quita de nada

B: eso es, aunque no hace nada malo

(Patricia con Begoña: 490 - 493)

En este ejemplo se muestra la necesidad de aclarar que “no hace nada malo” para evitar la connotación negativa ‘ad hoc’ unida a la idea de no estar controlada por los miembros de la familia. La necesidad de esta justificación indica la acción de ambos

discursos, el de la Gitana Gitana y el de la Gitana Moderna en una de las áreas de intensa actividad discursiva dentro de la comunidad como es priorizar los intereses personales a los de la familia o la comunidad. Dentro del discurso de la Gitana Moderna, estos comportamientos son interpretados como compatibles con la diferenciación con la mujer no-gitana necesaria para mantener la cualidad de gitana. Sin embargo, también se puede ver que es necesario un esfuerzo discursivo motivado por la influencia del discurso tradicional.

Además de la limitación hacia la virginidad, otra área de redefinición del término ‘apayarse’ son las relaciones de amistad con varones. La posibilidad de la coexistencia de relaciones de amistad con varones y el mantenimiento de una ‘virginidad oficial’, esto es, que la comunidad no tenga sospechas de que la mujer gitana soltera no sea virgen es posible dentro del discurso de la Gitana Moderna.

En el siguiente ejemplo se puede ver el trabajo discursivo para justificar y aclarar la falta de maldad que puede ir atribuida a las relaciones de amistad con varones antes de estar casada.

[Y] yo siempre decía [nombre de varón gitano] me acompañas y yo ya tenía quince, dieciséis, hasta los dieciocho años y me han venido a acompañar, quiero decirte que he sido distinta en eso en que ya las otras, pues no lo sé si maldad o no maldad, que yo por supuesto no he tenido maldad, no? pero no sé podía decir que yo no he tenido maldad como las otras, no creo que todas las otras tampoco tuvieran maldad, no?

(María: 725 – 728)

La extensa labor discursiva pone de manifiesto la unión entre las ideas de amistad con varones gitanos y el concepto de maldad. María hace un importante esfuerzo en aclarar que sus acciones carecían de maldad mientras se considera “distinta” y aclara “yo no he tenido maldad como las otras”, con lo que se afirma la proximidad semántica entre relaciones con varones y maldad. El hecho de que este episodio relatado presente las relaciones de amistad con varones gitanos con connotaciones positivas muestra la influencia de referencias interpretativas que permiten su existencia. Más adelante se hará referencia de forma más específica a la inclusión del término ‘amigo’ como componente importante del discurso de la Gitana Moderna.

Junto con estos dos aspectos que redefinen la noción de ‘apayarse’, existen otra serie de concepciones novedosas que reflejan la adaptación a las nuevas realidades sociales a las que se enfrentan las mujeres gitanas a través de los términos y temáticas ‘nuestra cultura’, ‘asociación’, ‘amigos/as’ ‘novio’, ‘escuela’, ‘trabajo’, e ‘independencia’.

4.4.2. Nuestra cultura

La visión de la cultura gitana como algo monolítico y compartido por todas las personas consideradas gitanas se nutre de los movimientos sociales y políticos que buscan la visibilidad de este colectivo social (Ramírez Heredia, 1988, 1995, 2005b). Esta concepción de grupo cultural homogéneo y diferenciado, que sirve de base para acometer agendas políticas y sociales, es uno de los rasgos más característicos del discurso de la Gitana Moderna:

[Q]ue la gente todavía mi cultura la ve como un poco tabú la demás gente, muy poco conocida, no es como la árabe la nuestra es como un poco ahí y está un poco escondida como yo digamos, hay que abrirla para que la vean.

(Marta: 125-7)

Como se presentó anteriormente, el discurso de la Gitana Moderna se cimenta en la supeditación de la persona al grupo familiar y sus intereses. Ante esto, en el discurso de la Gitana Moderna, el grupo familiar se sustituye por la idea de una esencia gitana, compartida y diferenciada:

[P]orque los gitanos de Castilla es una cultura la misma que... la cultura gitana yo creo que es igual, pero yo creo que en cada sitio vive de otra manera diferente y en Sevilla ahora mismo se está viviendo que para mí no sé, es una crítica mía, yo no la envidio, porque ahora mismo ya no se les diferencia nada, y a mi me gusta mi cultura porque se diferencia de algo, pero la de ellos ya, lógicamente ya...

(Marta: 278 – 283)

Como se puede ver en este extracto, la diferenciación con la sociedad mayoritaria sigue siendo esencial, pero se articula dentro del abstracto que se identifica con

‘cultura’. La consecuencia más importante de las nociones de esencia gitana común y una cultura compartida es la redefinición de los círculos de reciprocidad social.

Si bien dentro del discurso de la Gitana Gitana, la reciprocidad se limitaba a los círculos de la familia nuclear y extensa, el surgimiento de unos lazos de esencia que unen a todos los gitanos y gitanas provoca que la reciprocidad social se amplíe a cualquier gitano o gitana, independientemente de si forma parte de la familia o no:

[me siento más gitana] cuando ayudo a un gitano o una gitana.

(Laura: 42)

[Y]o siempre lo he dicho que si yo quiero, he querido siempre dedicarme a lo social es porque sé que es de donde más voy a poder hacer por mi cultura y trabajar desde ahí por mi cultura.

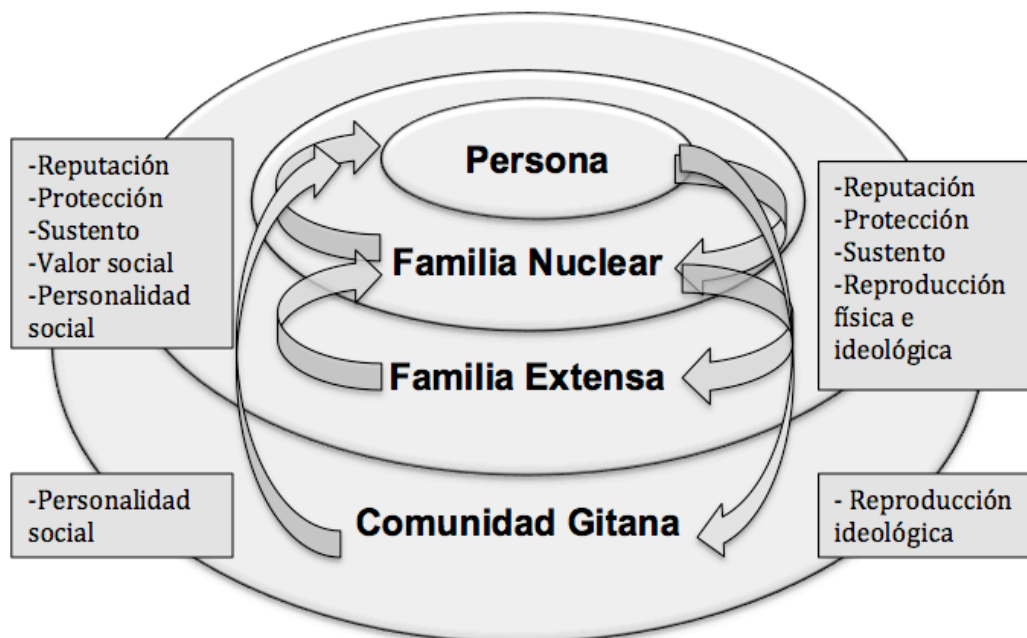
(Esther: 1785-6)

A su vez, esta ampliación de la reciprocidad tiene como consecuencia la individualización del concepto de persona. Si en el discurso de la Gitana Gitana, la persona social era creada y sustentada por la familia, dentro del discurso de la Gitana Moderna, cada persona establece relaciones con otras desde su individualidad y en el marco de relaciones intragrupo que se sitúan fuera de la familia. Más allá de si esta reciprocidad se traduce o no en comportamientos de solidaridad reales hacia otros gitanos o gitanas, lo importante es que, dentro del discurso de la Gitana Moderna, la cooperación social que incluya a cualquier otro gitano o gitana se interpreta de manera positiva.

Por ello, aquellas actividades que no tienen una repercusión directa en el bienestar de la familia, pero que sí se entiende que puede tenerla para la comunidad más amplia, son justificadas y valoradas positivamente. Las tensiones que pueden provocar estos puntos de referencia diferentes son parte del día a día de muchas gitanas y provocan interesantes trabajos discursivos dentro de las familias donde se ponen de manifiesto ambos sistemas de interpretación. Algunos miembros de las familias, no entienden que las mujeres gitanas participen en actividades para ayudar

a otros gitanos que no son de la familia, y a las mujeres gitanas les cuesta entender que sus intentos de mantener la cohesión grupal desde los esquemas interpretativos de la Gitana Moderna sean criticados.

Las asociaciones que refuerzan estos nuevos límites de reciprocidad se establecen como las estructuras favorecedoras que institucionalizan los esquemas de significación de la Gitana Moderna. Retomando la representación gráfica de las relaciones entre la persona, la familia nuclear, y la familia extensa que se presentó en el cuadro 25, el discurso de la Gitana Moderna añade un aspecto más, la comunidad gitana:



Cuadro 33: Representación de los círculos de reciprocidad social dentro del discurso de la Gitana Moderna.

La comunidad gitana, entendida como el conjunto de personas que comparten una esencia compartida o identidad colectiva creada, ofrece la opción de acogerse a un tipo de personalidad social que va más allá de la ofrecida por la familia extensa. A su vez, esta identidad colectiva requiere de una reproducción ideológica para su mantenimiento como grupo diferenciado de la sociedad mayoritaria. Esta característica se presenta imprescindible para entender la creación de la identidad

transnacional gitana (Willems y Lucassen, 2000), por encima de costumbres locales, y formas de vida particulares.

Por tanto, la comunidad gitana se convierte, dentro de este discurso, en el albacea de la diferenciación. Este hecho precisa de una nueva articulación del significado adscrito a 'gitano'. Si bien en el discurso de la Gitana Gitana, la pertenencia al grupo venía dada por el dictamen de la familia o familias, dentro del sistema de significación de la Gitana Moderna, la pertenencia se sitúa en la adscripción personal al grupo cultural creado de los gitanos y gitanas. Esta forma de construcción de la identidad basada en una adscripción personal y no por parte del grupo, permite una visión de la construcción de la identidad individualista, en línea con las dominantes en la sociedad mayoritaria.

Sin embargo, la pertenencia a este grupo cultural creado, precisa, a su vez, del mantenimiento de los sistemas de significación a través de la reproducción ideológica. Esta reproducción ideológica, al igual que dentro del discurso de la Gitana Gitana, recae de manera casi exclusiva en las mujeres gitanas. Son las mujeres las que han recibido el papel de mantener la cultura gitana como rasgo distintivo y diferenciador. Como se verá más adelante, esto supone un nuevo aspecto del sexismo benevolente que también permea el discurso de la Gitana Moderna.

Lo más interesante de esta obligación de cuidar de la cultura gitana es que crea una nueva serie de expectativas y una nueva 'audiencia' que juzga y vela por el cumplimiento de las expectativas. Ahora no es sólo la familia, sino toda la comunidad gitana, cualquier otro gitano o gitana, que actúa de vigilante hacia las mujeres gitanas. La creación de un nuevo cuerpo de vigilancia o control, tiene como consecuencia que se amplía el control ejercido sobre las mujeres, lo que conlleva que "estén más vigilantes respecto a nuestros comportamientos, limitándonos el campo de acción" (González Cortés, 2006: 2).

Otro rasgo importante de la adscripción individual a la identidad común transnacional y sobre todo 'transfamiliar' permite la adscripción de connotaciones positivas al

individualismo y la libertad de acción de las mujeres gitanas. Esta aparente contradicción entre la ampliación de las expectativas hacia las mujeres y un mayor individualismo puede ser el resultado de la renegociación que promueve el discurso de la Gitana Moderna y de la revitalización del discurso tradicional.

La aparición de un discurso emergente, como es el caso del discurso de la Gitana Moderna, que reta los supuestos de aquel que se ha establecido como hegemónico, produce la revitalización del discurso tradicional (Gore, 1993). Esta tensión entre ambos discursos crea nuevos “puntos de resistencia”¹¹¹(Foucault, 1978: 97) que indican las áreas donde se sitúa la lucha entre ambos discursos en un momento dado. En el caso de los discursos de la Gitana Gitana y la Gitana Moderna, como parte de la renegociación entre la vigilancia colectiva y la individualización, la virginidad se sitúa como el punto de resistencia más sobresaliente:

[C]reo que si las niñas gitanas, pudieran mantener relaciones sexuales con quien quisieran, digo, yo creo que....los gitanos ya...para ellos no serían cosas de gitanos, pero para la mujer gitana que nadie la pregunta si quiere llevar el peso de la comunidad gitana y de la cultura gitana entre las piernas.

(Sandra: 106-114)

Se puede ver en este extracto la incidencia del individualismo en las expresiones “con quien quisiera” “nadie la pregunta si quiere”, frente al colectivo de la “comunidad gitana” y “cultura gitana” que ponen de manifiesto la actuación del esquema de significación de la Gitana Moderna donde la familia o lo que esta opine no aparecen de manera relevante para la interpretación de las tensiones generadas.

Como se presentó anteriormente, las asociaciones gitanas son las estructuras facilitadoras del discurso de la Gitana Moderna ya que al igual que el culto o el mercadillo, se constituyen como los contextos que sustentan la creación de los esquemas de significación del discurso de la Gitana Moderna.

¹¹¹Traducción propia de: “points of resistance”.

4.4.3. Asociaciones gitanas

En la ciudad de Palencia existen dos asociaciones consideradas de y para los gitanos, la Asociación de Mujeres Payas y Gitanas Romí y una oficina de la Fundación Secretariado Gitano. La asociación Romí se fundó en 1993 con la intención de “demostrar que la convivencia entre la cultura gitana y la no-gitana es posible, y que además esa convivencia supone un enriquecimiento”¹¹². Mujeres gitanas y no-gitanas pusieron en marcha el centro cultural de la asociación donde se llevan a cabo proyectos sociales y educativos. La Fundación Secretariado Gitano, está representado por una “célula ACCEDER”, que tiene por objetivo principal la puesta en práctica de programas de inserción laboral.

Aunque una asociación es de origen local e independiente y la otra es de origen nacional y dependiente de su sede central, en la declaración de intenciones en ambas se pueden ver similitudes:

Asociación Romí:

Nuestro principal objetivo es mejorar el desarrollo personal y social de este colectivo, logrando de esta forma el cambio de imagen tan necesario para una convivencia verdadera y la aceptación social y laboral del pueblo Gitano.

Fundación Secretariado Gitano:

La misión de la FSG es la promoción integral de la comunidad gitana desde el respeto a su identidad cultural. La FSGG preconiza una sociedad intercultural donde las personas gitanas ejerzan libre y plenamente su ciudadanía y contribuyan con sus aportaciones al enriquecimiento de la cultura universal.¹¹³

Términos como ‘personas gitanas’, ‘pueblo gitano’, ‘identidad cultural’, y ‘colectivo’ ponen de manifiesto una perspectiva que no comparte la estructura social basada en

¹¹² http://www.romipalencia.com/index.php?option=com_k2yview=itemlayout=item_yid=3yItemid=56 (Esta página se encuentra en la actualidad en proceso de restructuración y de adjudicación de nuevo dominio.)

¹¹³ http://www.gitanos.org/quienes_somos/32972.html

núcleos familiares y si un referente basado en la individualidad que se negocia en el conjunto de la comunidad gitana y con el resto de la sociedad.

La influencia de estos discursos de las asociaciones supone la inclusión dentro del discurso de la Gitana Moderna de términos como ‘chavales’, ‘constancia’, ‘responsabilidad’, ‘quemarse’, o ‘implicación’. Resulta curioso desde el punto de vista lingüístico e intercultural, el uso extendido del vocablo ‘chavales’ dentro de las asociaciones gitanas. La palabra ‘chavales’, como una marca de identidad y diferenciación de los movimientos asociacionistas juveniles frente a la educación formal, es usado para referirse a los usuarios o participantes de sus actividades.

Este vocablo, de origen caló¹¹⁴, ha sido retomado por las mujeres y hombres gitanos que participan en las asociaciones a través de la influencia del lenguaje usado en las asociaciones juveniles de la sociedad mayoritaria. Igualmente interesante supone el hecho de que este término tan sólo se usa en masculino, mientras que su forma femenina, ‘chavalas’, no es usado de la misma forma y se prefiere el uso de ‘niñas’.

Otros términos como ‘constancia’ y ‘responsabilidad’ también muestran influencias de los discursos de la sociedad mayoritaria en la construcción del discurso de la Gitana Moderna. Es interesante resaltar cómo se usan diferentes términos para describir acciones esperadas dependiendo de si el entorno es facilitador de un tipo de discurso u otro. Así, por ejemplo, cuando el comportamiento esperado se produce en un entorno facilitador del discurso de la Gitana Gitana, los términos preferidos son ‘obligación’ o ‘sacrificio’, provenientes del lenguaje utilizado en el culto, mientras que si se trata de un entorno facilitador del discurso de la Gitana Moderna, las palabras preferidas son ‘responsabilidad’ o ‘constancia’ y sus derivados, que pueden tener su origen en los discursos de los centros escolares.

A continuación se pueden ver algunos ejemplos ilustrativos en los que se ha resaltado estas palabras:

¹¹⁴ “Chavale”, forma plural de “chavó” que significa muchacho. (Real Academia Española, 1992).

[A]dmiro a mi hermana la mayor, que se quitó del colegio con ocho años y se **sacrificó** para que las demás pudiéramos pues estudiar, eeeh ir peinadas a clase, que mis padres cuando vinieran tuvieran comida.

(Laura: 51-52)

[C]omo que es la **obligación**, que cuide a los niños, de que la casa y tal.

(Lidia: 404)

[L]a constancia, eso sí que valoro muchísimo, la **responsabilidad**, aunque a veces mucho.. cuando tuve el curso me dijeron los profesores que la responsabilidad era muchas veces si tienes mucha responsabilidad te llega a achacar a ti misma.

(Begoña: 247-49)

[P]orque hay muy poco sentido de la **responsabilidad**, no tienen na, no son nada **constantes**, yo creo que las falta continuidad, porque nos cuesta reunir las a todas, pero es por eso, porque no se las da nada, nada, nada, nunca se las pide ningún grado de responsabilidad.

(Esther: 149-51)

Otra reformulación interesante que surge de la influencia del asociacionismo gitano hace referencia al sexismo benevolente. La ampliación de las expectativas que se presentó anteriormente se traduce en un cambio en los parámetros en los que se estructura el sexismo benevolente dentro del discurso de la Gitana Moderna. El estereotipo de la cuidadora de la familia se amplía a cuidadora de la cultura, y las nuevas expectativas son avaladas y fomentadas desde las asociaciones al denominar que las mujeres gitanas son el “motor del cambio de su comunidad” (Alcántara, 2007).

En las mujeres gitanas se localiza la responsabilidad única (en cuanto solamente ellas, no los hombres) de la inclusión de mejoras sociales y educativas junto con el mantenimiento de la cohesión grupal y las tradiciones. Por tanto, las asociaciones por un lado fomentan un tipo de identidad individualizada dentro de una concepción esencialista de la cultura gitana, y por otro, crean nuevas expectativas hacia la mujer como cuidadora de la cultura gitana.

Al igual que estas influencias motivan cambios en los significados adscritos a la palabra ‘apayarse’, también producen cambios en cuanto a la interpretación de las relaciones de las mujeres gitanas con personas fuera de la familia. Así, se puede ver, la aparición de otro de los elementos destacados dentro del discurso de la Gitana Moderna como es el término ‘amigo’ o ‘amiga’.

4.4.4. Amigo/a

Teniendo en cuenta que, tradicionalmente, las relaciones de las mujeres gitanas se limitaban a los miembros de la familia (Sánchez Ortega 1986; Leblon 1987; San Román 1986, 2001) y se restringían las relaciones fuera de la misma a trámites económicos (Gay y Blasco, 1999), la idea de amistad, entendida como la relación de solidaridad y complicidad con una persona que no es pariente, no tenía cabida dentro del discurso de la Gitana Gitana.

La limitación de las relaciones fuera de la familia se pone de manifiesto a través de dos usos del lenguaje peculiares. Por una parte, la utilización del adjetivo ‘no-gitana’ o ‘paya’ como adjetivo del sustantivo ‘amigo/a’ y por otra la ausencia de la expresión ‘amiga gitana’:

[S]obre todo primas los gitanos nuestros amigos somos entre primas, también las había que no de vecinas, pero la mayoría somos primos.

(Aurora: 39-40)

La influencia de las ideologías presentadas, la creación de una identidad gitana basada en la esencia, permiten que tenga lugar un mayor contacto con personas no-gitanas, ya sea a través de las asociaciones o de los centros educativos, y con ello la posible creación de lazos de amistad:

[M]is primas se casaron, éramos cuatro y como se casaron, yo como iba a clase, pues tengo conservadas a mis amigas de clase, las de primero y segundo de bachillerato, y me llevo genial con ellas y me voy con ellas, el viernes o el sábado.

(Esther: 849-51)

Mantener relaciones con personas que no pertenecen a la familia y que tampoco son considerados gitanos/as, se configura como otro punto de resistencia en el discurso de la Gitana Moderna. Por ello se puede ver un intenso trabajo de justificación discursiva para evitar las interpretaciones negativas que pueden suponer la pérdida de la diferenciación, esto es, el ‘apayamiento’. Sin embargo en esta re-negociación que supone el discurso de la Gitana Moderna, los contactos con varones sigue creando importantes tensiones por su relación con la ‘virginidad’:

[T]u nieta la [Esther], que está siempre con sus amigas y con sus- tiene mil novios payos, porque claro, me ven así con- me ven con ellos, claro, pues ya son todos, todos son tus novios, pues está, anda que no paramos de verla, tiene que estar cansada de andar por ahí con sus amigas y sus amigos payos, luego claro, entonces claro, cuando mi abuela se lo cuenta a mi madre, pues claro, eso, eso ya es.. huy! llega a mi padre.

(Esther: 858-61)

Debido a esta relación entre ‘amigos’ y la posible sospecha de pérdida de la virginidad, se puede ver como el término ‘amigo’ en masculino se convierte en ‘novio’. Es importante recordar en este punto que dentro del discurso de la Gitana Gitana, no existe el concepto de ‘novio’, ya que en su lugar se usa el término ‘perdirse’. En el caso de que las relaciones de amistad se establezcan con varones no gitanos, esto se identifica con el matrimonio, ya que, como se dijo anteriormente, se considera que el varón no-gitano no tiene el nivel de autocontrol de sus deseos sexuales que sí tienen los varones gitanos (Gay y Blasco, 1999).

Como se puede ver en el ejemplo siguiente, dentro del discurso de la Gitana Gitana, las relaciones sentimentales con un varón no-gitano se consideran que preceden inmediatamente al matrimonio para así al menos preservar el honor de la mujer gitana y de su familia:

[L]as gitanas no tienen novio payo, tienen marido (...) una no puede tener un novio payo, si le tiene, tiene que ser marido, ya corriendo, marido y punto.

(María: 298-381)

Por el contrario, dentro del discurso de la Gitana Moderna, las relaciones entre mujeres y varones, indistintamente de que estos sean gitanos o no, tienen cabida. La consecuencia más importante de este cambio no es que las sospechas de la pérdida de virginidad dejen de ser importantes, sino que el control de las actividades sexuales pasa de ser cosa de varones a ser cosa de la propia mujer gitana. Son las mujeres las que se conciben como capaces de controlar lo que hacen con su propio cuerpo. Es interesante este cambio, ya que aunque pone mayor presión en las ya muchas expectativas hacia las mujeres, también produce un efecto de empoderamiento y de adquisición de la calidad de adultez, que no estaba presente en el discurso de la Gitana Gitana.

Este cambio de posición de la fuente de control de las actividades sexuales puede traer como consecuencia, que como en el caso de la sociedad mayoritaria, el varón pase a ser interpretado como un quasi-animal incapaz de controlar sus instintos sexuales, por lo que recae sobre las mujeres, casi de forma única, el control de las actividades sexuales. Un estudio sobre los esquemas interpretativos de los varones gitanos podría ser muy enriquecedor para ver cómo estos cambios están afectando a sus propios discursos.

La individualización que supone el control del propio comportamiento para que tengan cabida elementos sociales como ‘amigos’, ‘amigas’, ‘novio’, o ‘novia’ está fuertemente relacionado con la reinterpretación de la idea de libertad e independencia que se presentan a continuación.

4.4.5. Libertad

[E]s como cuando dicen, los gitanos nos saludamos con *sastipen tadi*, vale? Que es salud y libertad, y yo siempre digo que solamente nos tendríamos que saludar con *sastipen*, porque libertad no tenemos, por lo menos las mujeres, siempre estamos dependiendo de gente, no te puedes marchar de tu casa si no es con un hombre de la mano

(Sandra: 784- 91)

La idea de libertad que se transmite a través del ideario de la Gitana Gitana corresponde a la idea romántica de la familia gitana caminando por las tierras sin

destino concreto y aprovechando los bienes inmediatos. Las lecturas del culto y las historias que generaciones anteriores comparten en los encuentros familiares transmiten esta idea de libertad como posibilidad de movimiento y ausencia de ataduras a un lugar o trabajo permanente.

Sin embargo, desde el discurso de la Gitana Moderna, la libertad, como se puede ver en el extracto anterior, es entendida desde un punto de vista individualista como la capacidad de obrar fuera del control de la familia. Esta noción de libertad es esencial dentro del discurso de la Gitana Moderna:

[V]osotros [los payos], bueno, es que pensáis de otra manera, (...) pues como tiene que ser, cada quién es libre de hacer lo que quiera.

(Lidia: 905-8)

[Q]ue la mujer tenga un poco más de libertad, el que la mujer tenga un poco más de opinión propia, el que ahora la mujer pueda alzar la voz más y tiene un punto de opinión (...) un poco de libertad en el sentido del ámbito profesional, independizarme en vivir sola eso todavía yo creo que es muy difícil que lo consigamos o al menos aquí en Palencia es imposible y el que no lo verían mal, el que yo me iría a vivir sola o que me iría a trabajar a otro sitio fuera.

(Marta: 140-161)

[Y]o siempre lo he dicho, que da pena, porque la mujer gitana, se tiene que ir de casa, es o con novio o muerta.

(Miriam: 124-5)

Este deseo de libertad que rompe con las coordenadas de las relaciones recíprocas dentro de la familia, y que supone una supeditación de los intereses personales por encima de los de la familia, se presenta como otro punto de resistencia y tensión entre ambos discursos. En esta tensión aparece otro aspecto importante de la libertad que se entrelaza con la ampliación de los círculos de relaciones sociales.

Si bien, dentro del discurso de la Gitana Gitana, la forma de negociar las limitaciones y controles de la familia era a través de alianzas de secretos con hermanas o primas, la ampliación de las relaciones personales que permite el discurso de la

Gitana Moderna supone la creación de una nueva vía de escape o resistencia al control de sus comportamientos. Las acciones que son mantenidas en secreto dentro de la comunidad de familias gitanas, pueden ser compartidas con los amigos o amigas no-gitanas. Estas, al no formar parte del grupo valorador, esto es las familias gitanas, crean entornos en los que poder vivir con más libertad a la vez que se ven protegidas al estar fuera de los ámbitos de influencia o vigilancia de su familia.

En el día a día, la negociación entre la libertad individualista idealizada dentro del discurso de la Gitana Moderna supone la creación de dos aspectos discursivos a resaltar. Por un lado, aparece una valoración negativa de la imagen estereotipada de la mujer gitana tradicional y por otro una visión de la libertad como un ideal a alcanzar, aunque sea para las generaciones futuras:

[Q]ue no tienes nada, que no tienes nada, mira hay una gitana soltera de aquí, con setenta y cinco años, creo y se ha pasao toda la vida, sirviendo a su hermano pequeño y cuidando a sus hijos y ahora está cuidando a los hijos de sus sobrinos, toda la vida, sin tener nada pa ella, nada, solamente cuidar, depender, cuidar, depender, cuidar, cuidar, cuidar.

(Sandra: 234-7)

Como se puede ver en este ejemplo, la imagen de la mujer gitana dedicada al cuidado de su familia, que suponía el ideal dentro del discurso de la Gitana Gitana, recibe connotaciones negativas dentro del discurso de la Gitana Moderna. Sin embargo, este deseo de libertad, como punto de resistencia al discurso tradicional, no se identifica de forma inmediata con un cambio de prioridades.

El cambio de prioridades desde la familia hacia una misma se enfrenta a la necesidad de sentirse parte del grupo. La manera de negociar esta necesidad de libertad individual y a la vez seguir formando parte del grupo es trasladar los anhelos de libertad a las generaciones futuras.

[F]ue salir del colegio, me metí en casa, al mercao, a lo que me decían, sabes? Porque yo era una niña mu así, por eso te digo que yo quiero que mi niña sea más echada pa'lante (...) sí yo no, yo nunca he hecho lo que me ha dado la gana.

(Isabel: 228-32)

Desear mayor libertad para las mujeres gitanas de la siguiente generación permite encontrar una vía de escape ante la influencia del discurso de la Gitana Moderna y la necesidad de formar parte de un grupo que, de forma mayoritaria, maneja el discurso de la Gitana Gitana. Así, por una parte, las mujeres gitanas se supeditan el discurso tradicional en sus comportamientos, ya que sus intereses están al servicio de su familia, pero aceptan los nuevos referentes ideológicos en el futuro soñado de las generaciones futuras. Un discurso se satisface en el presente y el otro en el futuro. De esta forma, las mujeres gitanas pueden negociar con las presiones de ambos discursos sin crear un conflicto personal o retar de forma ostensible ninguno de los dos.

Dentro de esta negociación en dos planos, presente y futuro, la educación se presenta como un elemento clave dentro del discurso de la Gitana Moderna en su búsqueda de mayor libertad e independencia individual.

4.4.6. Escuela

Dentro del discurso de la Gitana Gitana, creado a lo largo de la historia, la escuela representa a la sociedad mayoritaria y por tanto se interpreta como hostil y un posible peligro de pérdida de las diferencias que soportan la identidad gitana. El discurso de la Gitana Moderna redefine la concepción de la escuela, que se articula mediante expresiones como 'labrarse un futuro', 'pensar en el futuro', 'ser alguien' o 'promocionarse':

[Y]o cuando es algo de provecho y cuando, cuando es tu futuro, cuando cuando te dicen mira esa que, y los niños cuando se preocupan que si estudian, que si tal, como se... pues eso, eso me parece que es... muy bueno, porque tiene que pensar en el futuro de sus hijos y eso no es que te apayes, simplemente pues que es una persona que quiere a sus hijos y se preocupa del futuro de sus hijos.

(Aurora: 409-11)

[los estudios] sirven, pues por eso mismo, pa tener un futuro, pa ser alguien en la vida, porque no- pa que no tengas que depender de nadie, pa ser tú misma.

(Lidia: 897-9)

La escuela se presenta como la alternativa o adaptación a los cambios que se han producido en el mundo económico. El incremento de la competitividad económica supone que la educación se vea como una vía de adaptación a estos cambios para poder mantener los niveles de vida alcanzados:

[P]orque yo estoy viendo, como me da mucha pena a mí mi pueblo, pues que se, que es que tienen que estudiar las niñas, tienen que estudiar, y los niños, vamos que tienen que estudiar, porque el mercao se está terminando y digo, qué va a ser esto, van a venir los emigrantes, van a coger los dos trabajos que tengamos, y nos vamos a pasar hambre, y el pueblo gitano va a pasar hambre

(María: 97-99)

Sin embargo, como se puede ver en los ejemplos anteriores, la formación académica, dentro del discurso de la Gitana Moderna, se nutre de otro elemento del sistema, el individualismo. Estudiar se convierte en una decisión propia que no forma parte de las prioridades del conjunto familiar. Como se puede ver en el siguiente ejemplo, la capacidad de decisión sobre los estudios recae de forma exclusiva en la niña:

[S]i por mí sería pues ojala estudiara, ojala, ojala, ya que no le ha hecho que a mí me habría gustao, estudiar, ojala ella pues estudie y valga para ello.

(Isabel: 186-187)

“Ojalá ella pues estudie y valga para ello” denota que la educación como una vocación individual y no como una obligación que recae en última instancia en los padres. Por el contrario, la educación formal supone una decisión individual que ha de enfrentarse a otras presiones del grupo, como la de no adquirir las formas (vestido y lengua) de la sociedad mayoritaria, limitar las relaciones fuera de la familia y mantener las prioridades de la familia y no de la persona, todo ello englobado bajo el término presentado anteriormente de ‘apayarse’, que conlleva perder estatus dentro de las estructuras referenciales de las familias gitanas:

[A]ntes que una gitana llevar pantalones era que se estaba apayando, ahora no, porqué, porque la mayoría de las gitanas llevan pantalones, antes, que una gitana conduciera, o se sacara el carné, era apayarse, ahora no, porque ya lo ven como algo necesario, es un proceso, entonces claro el estudiar, el tal, siguen siendo...

(Laura: 257-9)

Debido a estas presiones, la formación académica sigue ocupando un segundo lugar en los intereses de las familias observadas.

La colocación de la educación formal en un segundo plano dentro de las prioridades de las familias gitanas entrevistadas se pone de manifiesto en una conversación que mantuve con una madre gitana. Su hija, en edad de 'pedirse', se estaba planteando dejar la escuela. Cuando le pregunté si le parecía bien, me dijo que no, pero que qué podía hacer, que no podía obligarla. Entonces le pregunté que qué haría si le dijese que pensaba salir esa noche con los amigos hasta muy tarde. Dio un grito y me contesto "¡primero la mato yo y luego su padre!".

Este episodio pone de manifiesto, por un lado, cuales son las prioridades en el control del comportamiento de las mujeres gitanas y por otro, que la educación formal no ha permeado en las estructuras de interacción familiar, por lo que la educación formal sigue siendo una opción personal para la cual se puede o no contar con el apoyo de la familia, pero no se considera una obligación.

Teniendo en cuenta que el control de los comportamientos dentro de las mismas proviene de la presión del grupo y no en una figura de autoridad que dispone, el hecho de que el éxito escolar no se considere una prioridad para las familias puede responder también a la ausencia de una presión de grupo en torno al éxito escolar. Las relaciones entre la sociedad mayoritaria y las familias gitanas no ha permitido por el momento desarrollar esta forma de presión de la misma forma que sí se ha desarrollado en la sociedad mayoritaria. Por el contrario, el éxito escolar dentro de las familias gitanas se ha relacionado y se relaciona con mayores niveles de pérdida de aquellos rasgos que mantienen las diferencias con la sociedad mayoritaria, entre ellas la lengua, el vestir y la priorización de los intereses individuales por encima de los de la familia.

A la ausencia de presión de grupo hacia el éxito escolar y la presión de grupo en contra del mismo, se le añade que las escuelas no ofrecen a las familias gitanas referentes interpretativos alternativos que puedan ayudar a ver la educación como un esfuerzo familiar que repercute en el beneficio de esta. Por el contrario, desde las escuelas, apoyándose en los discursos mayoritarios, se da por supuesto que la familia debe entender la educación como un bien en sí mismo para el alumno o alumna y que la responsabilidad del éxito del niño o niña recae de forma exclusiva en la autoridad de los padres.

A pesar de estas limitaciones que presenta esta falta de sintonía entre las interpretaciones de familias y la escuela hacia el éxito escolar, dentro del discurso de la Gitana Moderna, la educación formal se articula, como los anhelos de libertad, en un plano futuro y no presente. Dentro del imaginario colectivo, no existen historias de éxito escolar que vayan unidas al mantenimiento de la diferenciación con la sociedad mayoritaria, marcado principalmente por el matrimonio con un varón gitano.

Por el contrario, dentro de la comunidad estudiada, el éxito escolar y la promoción social han ido unidos, casi de manera general con la soltería o la unión con una persona no-gitana. Además, las historias de discriminación que mujeres gitanas de Palencia con titulación han sufrido a la hora de buscar un trabajo forman parte del imaginario común y apoyan la falta de correlación entre el éxito académico y una mejor situación laboral y por tanto social. Esto crea un importante sustrato interpretativo para que la formación siga considerándose un peligro de pérdida de identidad y desaparición de las diferencias sin que aporte beneficios claros para el nivel de vida de las familias gitanas.

Por otro lado, el trabajo asalariado independiente de la actividad económica de la familia, que dentro del discurso de la Gitana Moderna no tenía cabida, aparece con connotaciones positivas dentro del Gitana Moderna.

4.4.7. Trabajo

El trabajo remunerado, como forma de sustento económico de las familias, ha sido la razón principal de las relaciones de las familias gitanas con el resto de la sociedad a lo largo de la historia (Gay y Blasco, 1999). Dentro del discurso de la Gitana Gitana, el trabajo es la actividad económica en la que toda la familia se involucra de una u otra manera, de tal forma que cada familia se especializa en una actividad económica primaria y otra secundaria en caso de necesidad.

Entre las mujeres gitanas entrevistadas se puede observar la tendencia a buscar y mantener trabajos que no son compartidos por la familia y que se encuentran fuera de sus círculos de control. Si bien esto pudiera ser entendido como un riesgo de ‘apayamiento’, se acepta como un mal menor en tanto en cuanto la familia se beneficia del sueldo extra que la mujer gitana joven incorpora a los otros ingresos de la familia.

[S]e me da bien trabajar (...) a mí me dicen que valgo pa’ trabajar, esta niña, esta niña nos sale trabajadora.

(Lidia: 816-9).

[M]i padre, buff, ese me dice que tenía que tener un buen trabajo, no la porquería de trabajo que estoy haciendo

(Begoña: 522-3).

Un aspecto interesante del trabajo remunerado es que se sitúa como otro lugar de negociación de ambos discursos. Por un lado atiende a los esquemas interpretativos del discurso de la Gitana Gitana al definirse en función de los beneficios económicos que puede reportar para la familia. Por otro lado, atiende a los referentes del discurso de la Gitana Moderna al ser interpretado como una fuente de independencia y libertad de acción.

Es curioso observar que las mujeres gitanas han sido tradicionalmente aquellas que han mantenido el contacto con la sociedad mayoritaria para cuestiones económicas (Okely, 1996). Por tanto, parece razonable pensar que esta incursión en la sociedad

mayoritaria no debería tener repercusiones en la estructuración de los referentes interpretativos. Sin embargo, debido a la influencia de los discursos feministas, se añade un elemento novedoso que se traduce en la identificación de la independencia económica con la actividad económica remunerada:

L: muy bien, eso de levantarme, de decir tengo que trabajar, tengo un sueldo todos los meses, y eso es importante, tengo pa' mis cosas, no tengo que depender de nadie.

(Lidia: 1186-92)

M: casi todo se lo doy pa' mis padres, yo lo que me quedo es pa ropa

T: claro y pa salir...

M: lo que... no, luego me lo dan ellos pa salir, les doy yo el dinero y me lo dan ellos si necesito dinero me lo dan, yo el que me quedo, integro, en ropa, mira hoy me lo he compraó.

(Miriam con investigadora: 146-150)

Al contrario que con la educación formal, los beneficios del trabajo remunerado son inmediatos para la familia y ellas mismas, por lo que el peligro que puede suponer convivir con mujeres y varones no gitanos encuentra fácilmente justificaciones interpretativas.

4.4.8. Gitana moderna

Como se ha presentado, el discurso de la Gitana Moderna surge como adaptación a las nuevas realidades sociales de las mujeres gitanas. La necesidad de sentirse diferente al resto de la sociedad se mantiene como soporte primario de su identidad, pero esta diferenciación se redefine. Primeramente, los comportamientos englobados bajo el término 'apayarse' se restringen hacia el último reducto de la virginidad. Aparece el concepto de 'nuestra cultura' como nueva dimensión identitaria por encima de los comportamientos o la evaluación de los mismos por parte de las familias o comunidades, permitiendo una adscripción individual al común de la 'cultura gitana.

Esta cultura gitana se vertebra alrededor de una historia y lengua comunes. En este sentido las asociaciones gitanas se convierten en punto de reunión y fuente de valoración positiva de estos nuevos referentes interpretativos no sujetos al juicio de las familias. Experiencias fuera de la familia, en la escuela y el trabajo permiten la expansión de los círculos de reciprocidad social que engloban a todos los gitanos y gitanas como parte de la ‘cultura gitana’ y a los amigos y amigas ‘payos’ que se convierten en confidentes y cómplices en la búsqueda de nuevas identidades dentro del discurso de la Gitana Moderna que refleja la lucha diaria de las mujeres gitanas en su intento por reinventarse sin dejar de ser gitanas.

Este intento de reinventarse parece que no tiene un equivalente en las identidades de los varones gitanos. Estos, anclados en el mantenimiento del discurso de la Gitana Gitana, que claramente respalda su posición privilegiada dentro de las familias y la comunidad, que están, en su mayoría, desarrollando discursos paralelos que permitan dar cabida a las identidades emergentes de estas mujeres gitanas. Al formar varones y mujeres parte interrelacionada del escenario de las familias, la falta de un discurso paralelo al discurso de la Gitana Moderna tiene consecuencias importantes.

La consecuencia primordial es un desequilibrio que dificulta que las mujeres que interpretan sus elecciones de vida y sus realidades a partir del discurso de la Gitana Moderna encuentren una pareja sentimental dentro de la comunidad gitana que acepte y valore este discurso:

[A]hora está el proceso de que las mujeres también están saliendo protagonistas, entonces están los miedos de ellos, porque les están quitando el papel, pero esto tiene que pasar, y lo que me da es miedo, miedo porque están saliendo muchísimas mujeres y están saliendo pocos [varones] fuera (...) esto me da más miedo que las anti-pragmáticas, mira lo que te digo, contra los gitanos, porque cuando no hay gitanos y gitanas que se casen, no va a ver gitanitos, hay que tener mucho cuidao, o sea, dentro de unos años, como los hombres no se pongan las pilas, no van a nacer niños gitanitos, porque, porque tampoco ellos quieren elegirlos, y no sólo es cuestión de que gitana que estudia se casa con-que está siendo un porcentaje muy alto, estamos hablando de un noventa y nueve... o sea yo de todas las que conozco, y conozco a muchísimas en España, cuento con las manos cuatro hay, que se hayan casao con gitanos, cuatro, o porque deciden que todo lo que han luchado, no lo van a echar por la borda porque tal, o porque no se están moviendo en el círculo, y es imposible, te enamoras de la gente con la que tienes roces, tienes cariño y conoces”

(Laura: 316-29).

No encontrar una pareja dentro de las familias gitanas supone que las mujeres gitanas que participan del discurso de la Gitana Moderna no quieren “que todo lo que han luchado, no lo van a echar por la borda”. La frase “porque cuando no hay gitanos y gitanas que se casen, no va a ver gitanitos”, resume claramente la tensión entre mantener la endogamia donde reside la cohesión e identidad de grupo y la dificultad de las mujeres gitanas de compatibilizar los esquemas de referencia emergentes con la búsqueda de una pareja dentro de la comunidad y con ello crear nuevas posibilidades de vida sin renunciar a ser gitanas.

En un constante juego de redefiniciones a nivel discursivo que supone la tensión entre los discursos de la Gitana Gitana y el discurso de la Gitana Moderna, las mismas mujeres que se han permitido la creación de nuevos esquemas de referencia, nuevos parámetros identitarios a los que poder adscribirse compatibles con la etiqueta de ‘gitana’, se convierten a su vez en iconos negativos que sustentan el discurso de la Gitana Gitana.

Esta puede ser una de las razones por las que en la comunidad de familias gitanas observada, después de un período caracterizado por los avances sociales y educativos de muchas mujeres, como terminar títulos universitarios, y trabajar para el ayuntamiento de la ciudad, montar una empresa y convertirse en presidenta de la asociación de empresarios del mismo sector, un aumento del número de graduados, primeras mujeres con carné de conducir, entre otros, se está constatando un retroceso, un descenso de la edad de matrimonio de las jóvenes gitanas, un mayor abandono escolar y menor participación en las asociaciones gitanas que indica una revitalización del discurso de la Gitana Gitana.

Esta revitalización del discurso de la Gitana Gitana puede también estar relacionado con el aumento de las actitudes de rechazo y racismo que se está dando en España (Cea D'Ancona y Valles Martínez, 2008) en los últimos años. Este dato es importante para no perder de vista la influencia de la sociedad mayoritaria en la construcción de los esquemas interpretativos de las mujeres gitanas. El rechazo que durante la historia dio lugar a la aparición de la identidad en oposición que vertebra el discurso

de la Gitana Gitana, de mantenerse o acentuarse, puede dar lugar a que fracasen los intentos de redefinir las diferencias en un marco que permita la consecución de mayores logros educativos y profesiones de las mujeres gitanas.

Aunque los discursos han sido creados y mantenidos por condiciones histórico-sociales, es importante resaltar la agencia de estas mujeres gitanas en el mantenimiento y modificación de estos mismos. Proveer de agencia a las mujeres gitanas en la construcción de los discursos puede poner en cuestionamiento la doble o triple discriminación de las mujeres gitanas (Garaizabal, 2000). Como agentes sociales, no son sujetos pasivos en la aceptación de los discursos sino que participan activamente en su sustento y modificación.

Las jóvenes gitanas trabajan para el mantenimiento del discurso de la Gitana Gitana y la creación y mantenimiento del discurso de la Gitana Moderna. La negociación entre ambos se traduce en progresiva expansión en la Revolución Silenciosa. (Carrillo Losada, 2003: 94). Ambos discursos dan cuenta de la capacidad de agencia de las mujeres gitanas, y de su participación en la creación y mantenimiento de su realidad discursiva.

Los dos discursos analizados, expresados en torno al uso de los términos y nociones que los sustentan, muestran claramente como las relaciones entre la sociedad mayoritaria y las personas gitanas ha dado lugar a la necesidad de mantenerse como un grupo social diferenciado. Esta necesidad de diferenciación está siendo redefinida en un discurso que presenta un nuevo modelo de mujer gitana. El análisis presentado en este apartado ha permitido mostrar el origen, las estructuras que mantienen, los objetos y personas que crean y las relaciones entre ambos discursos como objetivo de esta investigación en tanto que ofrece información pertinente sobre los referentes interpretativos que las alumnas gitanas pueden traer a la escuela.

Estos referentes interpretativos se muestran esenciales en la labor de adaptar la respuesta educativa en el área de las ciencias sociales para favorecer un incremento del éxito escolar de las alumnas gitanas. Un acopio de las conclusiones de este

análisis y cómo estas conclusiones permiten apuntar líneas de actuación en el área de las ciencias sociales será el objetivo del siguiente y último apartado de este trabajo de investigación.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Conclusiones Generales

Con el objetivo de mejorar los resultados educativos de la infancia y juventud gitana de España para una participación activa en sociedad, muchos autores han proporcionado valiosas contribuciones entre las que destacan aquellas centradas en la necesidad de un conocimiento de los “vecinos gitanos” (San Román, 1976) y la inclusión de la cultura gitana en los centros educativos (Fernández Morate, 2000; Castillo González, López Bustamante y Salinas Catalá, 2009; Salinas Catalá, 2009), junto con una autocrítica de las actitudes de rechazo que el alumnado gitano sufre (Calvo Buezas, 1989, 1990; Sordé i Martí, Macedo, y Gounari, 2009).

En este trabajo de investigación se ha argumentado que para que la acción educativa tenga los resultados esperados es necesario también incorporar un profundo análisis de los esquemas de significación del alumnado, sobre todo si estos son diferentes a los imperantes en el centro educativo. Un mayor conocimiento de estas estructuras interpretativas puede ayudar a desarrollar una concreción más efectiva del currículum. Con el ánimo de contribuir a estas metas, el presente estudio proporciona información pertinente y pautas de análisis sobre los referentes interpretativos de las alumnas gitanas.

En concreto, el objetivo ha sido responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los significados compartidos que las mujeres jóvenes gitanas usan para la construcción de sus identidades?
2. ¿Cómo estos significados reflejan las tensiones entre la sociedad mayoritaria y su grupo cultural?
3. ¿Cómo el conocimiento de estos referentes significativos puede beneficiar el desarrollo de materiales y metodologías que garanticen un mejor rendimiento escolar de las jóvenes gitanas?

Para ello se ha vertebrado un trabajo de investigación alrededor de un grupo de mujeres gitanas en la ciudad de Palencia. Para acceder a los esquemas de referencia, articulados en discursos, que estas mujeres manejan se ha llevado a cabo un análisis del discurso foucaultiano (Wodak y Meyer, 2001) de entrevistas cualitativas apoyado en un estudio etnográfico de una duración de tres años.

Este tipo de análisis discursivo ha sido utilizado para el análisis de los esquemas interpretativos en la investigación del prejuicio anti-gitano en los países del Este de Europa (Erjavec, 2001; Leudar and Nekvapil, 2000; Sigona, 2003; Tileaga, 2005) y en otras monitorias como los Mapuches en Chile (Merino y Tileaga, 2011). Sin embargo, no parece que exista otro estudio de este tipo empleado para acceder a las formas de pensamiento de las mujeres gitanas.

La creación de un mapa de los discursos que influyen en la construcción de las identidades de las participantes ha permitido responder a la primera pregunta planteada para esta investigación. Este mapa discursivo se caracteriza por la necesidad de mantener la diferencia con el resto de la sociedad. Este rasgo, observado también en otras minorías culturales (Merino y Tileaga, 2011) produce una ‘identidad en oposición’ característica de aquellos grupos minoritarios que han experimentado una discriminación y estigmatización a lo largo de su historia (Ogbu y Simons, 1994).

La identidad en oposición surge de la categorización y discriminación ejercida desde la sociedad mayoritaria que provoca una ‘contra-categorización’ en la que el grupo minoritario se construye alrededor de la antítesis del grupo mayoritario. Esta ‘contra-categorización’ o identidad en oposición pone de relieve las tensiones entre la sociedad mayoritaria y su grupo cultural que responde a la segunda pregunta de este trabajo de investigación.

La identidad en oposición creada a causa del rechazo indiscriminado de la sociedad mayoritaria provoca una tensión constante entre el grado de identificación con el grupo minoritario y el grado de identificación con el grupo mayoritario (Verkuyten y de Wolf, 2002), que se traduce en unas prácticas discursivas específicas. Estas

prácticas discursivas consisten en un despliegue de compromisos sociales y lazos emocionales desarrollados a través del uso del lenguaje o prácticas discursivas.

Las practicas discursiva observadas en las participantes pone de manifiesto esta tensión que produce la posible aculturación del grupo. Esta tensión se plasma en un discurso de cohesión grupal (discurso de la Gitana Gitana) en oposición a la identificación con el grupo mayoritario.

Influencias ideologías provenientes de los movimientos sociales gitanos y movimientos sociales nacionales e internacionales han ayudado a crear un discurso alternativo, el discurso de la Gitana Moderna. Junto con el discurso de la Gitana Gitana, ambos discursos representan dos posibilidades de ser persona (Ainsworth y Hardy, 2004: 237), esto es, modelos de mujer gitana. Estos modelos pueden equipararse con los dos modelos de mujer que se crearon en España en tiempos de la primera y segunda república (Ruiz Franco, 2000), siendo cada modelo de mujer la representación de un modelo de sociedad y un modelo de ciudadano/a.

Para las mujeres gitanas, la interpretación de sus mundos sociales oscila entre estas dos formas de verse como mujer. Ambas formas comparten la necesidad de diferenciación de la sociedad mayoritaria, pero difieren en la forma en que esta necesidad de diferenciación se articula. Para ello, cada discurso se sustenta en una serie de temáticas y vocablos particulares que representan el repertorio de categorizaciones y posicionamientos sociales que estas mujeres gitanas tienen a su alcance.

El siguiente cuadro ofrece una recopilación de las características definitorias de cada uno de los discursos:

	Gitana Gitana	Gitana Moderna
Elementos definitorios de las diferencias: 'apayarse'	Tomar formas de comportamiento de la sociedad mayoritaria, destacando el hablar y vestir. No atender a las estructuras de control del grupo familiar. No limitar los contactos sociales a las personas pertenecientes a la familia.	Perder la virginidad con alguien que no es reconocido de forma pública como pareja de por vida.
Límites de reciprocidad interpersonal	La familia extensa.	Cualquier otro gitano/gitana y amigos/as no-gitanos.
Fuente de identidad	La familia extensa.	Cultura gitana como esencia compartida y diferenciada basada en una historia y tradiciones comunes.
Prioridades	La familia extensa.	Inquietudes personales, sin olvidar las necesidades de la familia.
Visión del mundo social	La familia como unidad frente a otras familias.	Persona frente al grupo cultural de los y las gitanas y frente a la sociedad mayoritaria.
Entornos sociales	La familia, eventos familiares, el culto, el mercado.	Asociaciones, centros educativos, lugar de trabajo.

Cuadro 34: Características de los discursos de la Gitana Gitana y Gitana Moderna.

El discurso de la Gitana Gitana configura la identificación con el grupo mayoritario, esto es, 'apayarse' como algo negativo y equivalente a la desaparición del grupo y con ello de sí mismas, como se resume en las palabras "reniegas de lo tuyo y lo otro no lo eres, pues qué eres? nada" (Sonia: 398). A su vez, se confiere sentido a una serie de prácticas discursivas que sustentan este discurso.

Entre estas prácticas discursivas destaca la utilización de la palabra 'fama' o la expresión 'tener fama', la importancia de la edad en la configuración de las expectativas de las mujeres, la conceptualización del término 'pedirse' y 'casarse', la 'familia' y el uso de los entornos sociales como el 'mercado' y el 'culto', y la conceptualización negativa de los 'payos' como 'lo otro'.

El discurso de la Gitana Moderna se sitúa también dentro de la necesidad de identificarse con el grupo minoritario y diferenciarse de la sociedad mayoritaria, pero

plantea una alternativa discursiva en la que tienen cabida redefiniciones de los conceptos creados desde el discurso de la Gitana Gitana y la inclusión de otros conceptos.

El discurso de la Gitana Moderna se caracteriza por una redefinición del término 'apayarse', una incorporación de la idea de 'cultura gitana' y los entornos sociales de las 'asociaciones', el 'trabajo' y la 'escuela', así como una conceptualización específica del significado de 'independencia'.

En este entorno discursivo, las participantes interpretan y crean sus propias identidades. La inclusión de estas formas de interpretar la realidad en la adaptación de las respuestas educativas es una condición primordial para que las alumnas gitanas puedan sentirse parte de los centros educativos y con ello se garantice la igualdad de oportunidades.

A través de concreciones curriculares y creación de entornos en los que puedan ser cuestionados y renegociados estos discursos, pero no sancionados o excluidos, las alumnas gitanas pueden sentirse parte íntegra del entorno escolar y con ello favorecer la necesaria identificación con la institución y profesores que permitan sentimientos positivos hacia los procesos de enseñanza/aprendizaje ofrecidos desde las escuelas.

La tercera y última pregunta de este trabajo de investigación se presenta en el siguiente apartado, donde, a partir de estas conclusiones, se ofrecen propuestas prácticas a nivel de concreción del currículo que permitan crear entornos y procesos de aprendizaje que enriquezcan a todo el alumnado y favorezcan mayores niveles de éxito escolar entre las alumnas gitanas.

Propuestas Educativas

Para la presentación de las propuestas educativas que se han creado a la luz de las conclusiones de este trabajo de investigación, en primer lugar se atiende a cuestiones generales de la escuela como centro educativo. Seguidamente se

ofrecen pautas de actuación más específicas para llevar a cabo en el área de las ciencias sociales.

Propuestas educativas a nivel de centro

Las propuestas que se plantean dentro de este apartado son las siguientes:

1. Estudio de la cultura imperante en la escuela.
2. Aceptación de la necesidad de diferenciación.
3. Acercamiento temprano a las familias gitanas.
4. Ofrecer una mayor riqueza interpretativa a todo el alumnado
5. Talleres sobre empatía y estrategias efectivas de comunicación.
6. Desarrollar programas de identificación positiva con el éxito escolar.

Propuestas educativas a nivel de centro: Estudio de la cultura imperante en la escuela

Parece importante que antes de intentar introducir cualquier tipo de estrategia de participación democrática o educación intercultural, el centro escolar analice la cultura escolar y curricular que impera (Aguado Odina, Gil Jaurena, y Mata Benito, 2008; Allen, Solomon, Singer, Campbell, y Portelli, 2011). Este análisis permitirá situar la cultura de la escuela y cada uno de los profesores y profesoras en el continuo entre el rechazo, la tolerancia y la celebración de las diferencias así como explorar las formas en las que se atiende a las mismas.

Observar nuestras actitudes y acciones hacia aspectos sociales como la clase social, la cultura o el género permitirá una fotografía detallada de cuáles son las actitudes vigentes en la escuela. Puede llevarse a cabo a través de discusiones desde lecturas como las incluidas en la Guía INTER (Grupo INTER, 2006), la grabación y observación recíproca de clases (Aguado Odina et al., 2008), o en forma de cuestionarios de autoevaluación.

Este estudio de los significados puede poner de manifiesto los esquemas interpretativos que la escuela, como colectivo con una cultura propia, emplea para

atender a la diversidad del alumnado. Desde este conocimiento, será más sencillo proponer medidas de mejora hacia el tipo de escuela que se desea crear.

Propuestas educativas a nivel de centro: Acercamiento temprano a las familias gitanas

Como se ha presentado, la familia supone el anclaje primordial de la identidad de las alumnas gitanas. Por tanto, parece razonable pensar que un acercamiento a las familias desde el inicio de la relación con la escuela, puede ser beneficioso. Limitar las relaciones con las familias a los momentos puntuales en los que hay dificultades de algún tipo sitúa a los padres y madres gitanas en un conflicto entre la escuela y la presión del grupo social.

Una relación desde el inicio de la escolarización o al principio del curso escolar puede ayudar a que las familias se identifiquen en mayor medida con el centro escolar y sus profesores. Así, en caso de aparecer dificultades, es más probable que estas sean interpretadas desde el mismo punto de vista, como si la escuela y la familia integrasen un mismo bloque con iguales objetivos (el éxito de la alumna) y con la misma intención de buscar soluciones de manera conjunta con las que atender a las demás presiones que la alumna puede recibir desde el grupo social.

Propuestas educativas a nivel de centro: Necesidad de diferenciación

Uno de los aspectos más importantes que se concluyen del análisis presentado es la necesidad de diferenciación que se vertebra como esencial dentro de las identidades gitanas. Por tanto, cualquier intento de asimilación que tenga por objetivo la no diferenciación, está abocado, a que pueda ser rechazado por la familia o alumna gitana. Los centros escolares deben aspirar, por el contrario, a crear entornos en los que se puedan desarrollar identidades compatibles con la educación formal y con el mantenimiento de las diferencias.

De la misma forma que el argumento de perder la identidad de género para lograr el éxito escolar no es sustentado en las escuelas actuales y se entiende que la

identidad de género es compatible con el éxito escolar, parece posible una coexistencia de una identidad cultural diferenciada y el éxito educativo. Es más, intentar una desvinculación del grupo social supone, desde el esquema de interpretaciones de las mujeres gitanas presentado, la soledad y con ello, una ruptura que tan sólo pueden superar algunas alumnas con una extraordinaria determinación e inteligencia social que le permita negociar estas tensiones de manera positiva.

Las asociaciones gitanas y los movimientos políticos gitanos están siendo capaces de crear identidades gitanas compatibles con la participación activa en la sociedad mayoritaria, el desarrollo educativo, y preparación profesional. Las escuelas pueden tomar partido en estas acciones y formar parte de los principios en los que se sustentan estas identidades. Para ello, el profesorado debe, no sólo celebrar los logros de aquellos alumnos y alumnas que consiguen triunfar a pesar de los obstáculos, sino también fomentar la creación de posicionamientos sociales que conjuguen una identidad diferenciada y un éxito académico.

Propuestas educativas a nivel de centro: Ofrecer una mayor riqueza interpretativa a todo el alumnado

Esta forma de entender la acción educativa parte de una noción de educación que acentúa la interacción, la comunicación y la negociación en pos del enriquecimiento común sin pretender la asimilación de la minoría a la escuela, ni de esta hacia ningún grupo social (Aguado Odina et al., 2005: 30). La interacción, comunicación y negociación sólo puede darse desde el conocimiento mutuo, desde la capacidad de entender los significados utilizados para interpretar la realidad. En este sentido, este trabajo de investigación ofrece nuevos puntos de reflexión que aportar a este proceso de negociación y conocimiento mutuo.

Partiendo de este conocimiento, se pueden desarrollar programas en los que se intente adoptar una perspectiva intercultural que implique incrementar la exposición de los alumnos a diferentes formas de acercarse a la realidad (Grupo INTER 2006: 47). Esta mayor exposición a diferentes formas de entender la realidad puede

ayudar a que todo el alumnado aumente el número de estrategias y habilidades a adquirir (Grupo INTER, 2006). El enriquecimiento mutuo fomentará un entorno educativo en el que todos los alumnos y alumnas se benefician, y por tanto se favorece el acercamiento a las diferencias desde la celebración de las mismas y no como un problema a solucionar.

Propuestas educativas a nivel de centro: Talleres de empatía y estrategias efectivas de comunicación

El rechazo al que el alumnado gitano se enfrenta en el día a día en los centros escolares (Sordé i Martí, Macedo, y Gounari, 2009) es fruto de los procesos de estereotipación de la sociedad mayoritaria. Si bien este proceso de estereotipación puede ser inevitable, sí es posible desplazarse desde el grupo a la persona, para lo cual se requiere un mejor conocimiento del grupo (Otele y Latrache, 2011). Un mayor conocimiento mutuo puede dar lugar a que el profesor o profesora genere un sentimiento de empatía que permita la identificación personal con la alumna gitana, requisito imprescindible para que el profesorado muestre un verdadero interés en el resultado académico de las alumnas gitanas y pueda darse el apoyo incondicional que estas necesitan para lograr con éxito sus ambiciones educativas (Abajo Alcalde y Carrasco Pons, 2006a).

En este sentido, puede ser interesante que el profesorado trabaje módulos específicos sobre la realidad de la infancia gitana que se nutra de los conocimientos sobre los condicionamientos histórico-sociales que han dado lugar a los sistemas de significación actuales. Para ello, es importante que el profesorado desarrolle la capacidad de alternar el zoom espacio-temporal con el que se mira (Agee, 2002). Desde un zoom reducido de análisis, del que se obtienen mínimos detalles y confiere humanidad a los hechos sociales, a un zoom más lejano que permita una visión global de los fenómenos y acceder a múltiples tipos y niveles de análisis.

A su vez, el conocimiento de la realidad discursiva de las jóvenes gitanas puede permitir un enriquecimiento del repertorio interpretativo del profesorado, y con ello, una expansión de los recursos comunicativos para negociar con las familias gitanas

las necesidades educativas de las jóvenes. Poder acceder a un discurso supone poder 'hablar la misma lengua', entender las acepciones, connotaciones e interpretaciones que las categorías sociales tienen para un grupo social. Este enriquecimiento comunicativo se puede mostrar beneficioso para una mejor inclusión de las jóvenes gitanas en las escuelas, pero también para descentralizar los discursos hegemónicos de la escuela y dar cabida, por tanto, a mayor número de alumnado que no participa de estos discursos.

Propuestas educativas a nivel de centro: Desarrollar programas de identificación positiva con el éxito escolar

Debido a que las alumnas gitanas tienen que navegar entre el éxito escolar y una posible pérdida de la identidad grupal, las escuelas pueden poner en marcha programas que faciliten esta difícil negociación. Estos programas podrían tomar la forma de concursos dentro del centro escolar o incluso entre centros de una misma localidad. Sustentándose en los conocimientos ofrecidos en esta investigación, estos concursos deberían cumplir las siguientes características:

- Unión inequívoca entre éxito escolar y pertenencia al grupo social construido de los gitanos y gitanas. Para ello, la participación en estos concursos estaría restringida a alumnas gitanas para favorecer una clara unión entre el éxito escolar y la pertenencia a las familias gitanas.
- Las habilidades premiadas en estos concursos tendría un claro componente relativo a la educación formal¹¹⁵, ya sea a través de trabajos de redacción, habilidades matemáticas, escritos en una segunda lengua, o los resultados generales del curso escolar.

¹¹⁵Con lo que concursos relativos al baile, cante o deporte estarían excluidos de estas propuestas.

- Evitar la preeminencia de la individualización del premio. Para ello este sería recibido a partes iguales por la alumna, el centro, el profesor o profesora, y la familia de la misma.
- Ayudar a que la familia sienta que los éxitos educativos de la alumna gitana tienen una traducción directa hacia el prestigio de la familia dentro de la comunidad. Para ello, se debería fomentar la publicidad del premio dentro de la comunidad gitana (anunciado en las reuniones del culto, por ejemplo) como un logro de la familia, no de la alumna sola.

Estos programas pueden permitir la creación y afianzamiento de la posibilidad de compatibilizar la cualidad de ser gitana y tener éxito escolar.

Además del estudio de la cultura imperante en la escuela como punto de partida, la aceptación de la necesidad de diferenciación que marca la identidad de las mujeres gitanas, el acercamiento de la escuela a las familias desde el inicio de la escolaridad y de cada año escolar, ofrecer una mayor riqueza interpretativa a todo el alumnado, organizar talleres específicos para el profesorado en empatía y comunicación efectiva, y desarrollar concursos de éxito escolar, otras propuestas educativas que surgen del análisis presentado son aquellas relativas al área de las Ciencias Sociales.

Propuestas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Dentro de las propuestas específicas para las Ciencias Sociales se pueden listar las siguientes:

1. Inclusión de contenidos sobre los gitanos y gitanas.
2. Utilización de la historia de los gitanos y gitanas como recurso para otros aprendizajes.
3. Utilización de cuentos gitanos como recurso didáctico.
4. Desarrollo de la capacidad de alternar posicionamientos sociales.

Propuestas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Inclusión de contenidos sobre los gitanos y gitanas.

Como se ha mostrado en un de los apartados anteriores, los contenidos de las ciencias sociales se caracterizan por una presentación limitada y casi inexistente del colectivo gitano en los libros de textos utilizados en el aula (AECGit, 2001). Las referencias a los gitanos y gitanas que se encuentran en los libros de texto se caracterizan por (AECGit, 2001):

- Seguir utilizando el término raza y no etnia o grupo social.
- Se presentan las costumbres gitanas como algo antiguo, atrasado. No se usa el término “cultura” para referirse a estas costumbres.
- Se les considera parte del grupo social de extranjeros o inmigrantes, sin hacer referencia a la pertenencia a una comunidad regional o local.
- Se les incluye dentro del grupo social de marginados o en situación de riesgo social.

Esta forma de representar a los gitanos y gitanas provoca una adscripción a estereotipos negativos que perpetúa un desconocimiento y un trato de rechazo. Además pone de manifiesto los discursos hegemónicos de la escuela y que cómo sus formas de entender e interactuar con el medio social son deslegitimados. Por tanto, parece importante que el profesorado en el área de Ciencias Sociales haga una apuesta clara por aquellos materiales que presentan al colectivo gitano de forma más positiva y apropiada.

El alumnado en general necesita la presentación de la historia de intentos asimilacionistas y de exterminio que se han dado lugar en España para entender de dónde proceden las dificultades de convivencia actuales. Esta presentación puede ofrecer pautas de interpretación de la situación actual de las familias gitanas que permitan que el alumnado general no acuda a los estereotipos negativos y adquiera una mirada crítica a las narrativas y discursos que sustentan la idea de ciudadanía que el sistema educativo actual avala.

Como criterios para esta incorporación es importante que los materiales utilizados en el aula presenten la gran diversidad intra-grupal de la comunidad gitana a nivel de

familia y de persona, poniendo de manifiesto la capacidad de ser agentes sociales en continuo cambio y adaptación a nuevos condicionamientos y necesidades. La inclusión de personajes importantes en la historia de nuestro país, así como el análisis de historias de vida que permitan al alumnado el acercamiento a formas alternativas de interpretar el entorno social, puede aportar una importante riqueza a los registros del profesorado y del alumnado en general.

Materiales didácticos específicos como los desarrollados por la Asociación de Enseñantes con Gitanos (Salinas Catalá, 2009) y los autores Fernández Morate y Nicolás Martínez (2001) pueden compensar la ausencia de este grupo social mediante la inclusión de unidades didácticas específicas. Sin embargo, un planteamiento más global de inclusión puede ser más beneficioso ya que puede permitir una mayor preponderancia y repetición que asegure mayores niveles de aprendizaje de estos contenidos de la misma manera que se repiten y revisan los demás contenidos del currículo a través de los diferentes ciclos.

Propuestas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Historia de los gitanos y gitanas como recurso para otros aprendizajes.

Para una inclusión más global, se puede utilizar, por ejemplo, la historia de las familias gitanas en su camino por Europa para enseñar la geografía física y política europea. También se pueden utilizar ejemplos concretos para conectarlos con el entorno socio-político de cada época. Cuál podría ser la situación de una familia gitana durante la guerra de sucesión española puede añadir un aspecto humano a los acontecimientos históricos que permitan aumentar los niveles de aprendizaje de la historia o la geografía. En la línea de incorporar un cariz más humano al recuento de eventos históricos, los cuentos y narraciones noveladas pueden ser también muy valiosos.

Propuestas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Utilización de cuentos gitanos como recurso didáctico.

Se ha destacado la importancia del uso de las narraciones como recurso didáctico ya que permiten desarrollar las nociones de espacio, tiempo y relación entre el entorno físico y la actividad humana junto con una apelación a los estratos emocionales del alumnado que incrementa las posibilidades de que los aprendizajes sean integrados y recordados (Martin, 2006). El uso de cuentos y novelas en los que los personajes principales sean gitanos (Alcántara, 1980; Wofel, 1983; Molina, 1985; Osorio, 1988; Eguez, 1997, Bernal, 2009) añade in componente intercultural a este recurso.

Además, las narraciones pueden permitir una “emocionalización del mundo cotidiano” (Abu-Lughod, 2002: 118) muy positivo para las alumnas gitanas. En sociedades donde los individuos están profundamente vinculados en la familia y el grupo, a través de la prominencia de sus emociones, las mujeres pueden desarrollar una conciencia de individuo y el consecuente enriquecimiento de la vida interior. Esto permitiría una individualización sin individualismo (Alain Marie y Robert Vuarin 1997, 411-415, citado en Werner, 2006: 466), que genera sentimiento positivos y de autoconciencia. Desafortunadamente, la escasez de cuentos o novelas con gitanas como personajes principales de carácter positivo puede consituir una limitación importante.

Propuestas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Desarrollo de la capacidad de alternar posicionamientos sociales.

El uso de narraciones dentro del área de las ciencias sociales también puede ser muy útil para desarrollar la capacidad de situarse en diferentes puntos de vista. Trabajar con el alumnado la tarea de atender al posicionamiento que los textos ejercen sobre el lector y desarrollar la capacidad de situarse en múltiples perspectivas dentro de un mismo evento (Lau, 2010) puede ser muy útil para entender los procesos de creación de actitudes racistas y su análisis crítico de las mismas.

A través del uso de narraciones, se puede trabajar aspectos como la voz, es decir, quién cuenta la historia, a quién se le otorga voz y a quién no. También aspectos

como la forma en la que se describen los personajes atendiendo a su posición en las ilustraciones, el uso del color, la ropa, y las relaciones espaciales entre los personajes puede dar lugar a interesantes conversaciones en el aula. Gracias a este trabajo de análisis, el alumnado puede desarrollar la capacidad de ser crítico sobre el posicionamientos y tipos de personajes y audiencias que se crean al contar historias.

Con una extrapolación hacia las narraciones que la misma historia nos cuenta en los libros de texto utilizados, los alumnos podrían desarrollar sentimientos de empoderamiento sustentados en la capacidad de entender cómo el lenguaje nos sitúa en ejes desiguales de poder y con ello, como podemos rebelarnos hacia estos para ocupar el lugar que deseamos dentro de las sociedades.

Además, esta habilidad de situarse en diferentes puntos de vista se conecta también con la capacidad de respuesta empática que se espera del alumnado. Desde las narraciones se puede, por ejemplo, recontar la misma historia desde el punto de vista de otro personaje, o crear situaciones alternativas. También se puede alterar el entorno o algunos de los personajes secundarios para poner de manifiesto como las acciones esperadas de los personajes varían en respuesta a la transformación del entorno.

En la misma línea de trabajo, la “Guía para hablar de racismo” creada por el grupo INTER (2007) plantea interesantes módulos que permiten el desarrollo de habilidades de comunicación basados en el conocimiento mutuo y la capacidad de adquirir diferentes puntos de vista. Incorporar este tipo de actividades al currículum de las ciencias sociales puede añadir un nivel de análisis de la historia y de las relaciones entre los grupos sociales que enriquezca el acercamiento a las Ciencias Sociales de todo el alumnado.

Limitaciones de la investigación

La naturaleza de la presente investigación confiere unas limitaciones con las que matizar las conclusiones propuestas. La primera y quizás más sobresaliente es el

cuestionamiento de la capacidad de transferir los conocimientos recogidos de un grupo de mujeres gitanas de Palencia a todo el colectivo de alumnas gitanas en los centros escolares de nuestro país. Este cuestionamiento no es particular de esta investigación sino que es compartido por aquellas investigaciones que no estén basadas en un control de variables y distribución aleatoria de los sujetos de estudio.

Debido a que este estudio se ha centrado en significados compartidos, discursos que se crean en las interrelaciones sociales, parece justificado pensar que otras jóvenes gitanas participan de los mismos significados aquí presentados. Para saber si en verdad estos significados compartidos se pueden hacer extensibles a otras mujeres gitanas o alumnas gitanas, sería necesario llevar a cabo investigaciones en este sentido.

Otra limitación hace referencia a la naturaleza interpretativa del presente trabajo. Como criterios de validez, se ha pretendido ofrecer la mayor autenticidad y coherencia posible (Bolívar Botía, Domingo, y Fernández, 2001). El hecho de que no existan trabajos previos de este tipo dentro del grupo social de las mujeres gitanas, impide una valoración adecuada de los resultados más allá de los criterios especificados.

Una limitación más de este estudio se sitúa en la traducción de las conclusiones a un informe de investigación, ya que pueden convertirse en informes ilustrativos, hiperrealistas o ventrílocuos. Los informes ilustrativos son aquellos en los que los textos o narraciones recogidas son usados ad hoc de forma que la persona que investiga escoge los fragmentos que considera apropiados para fundamentar una teoría diseñada de antemano. Estos informes no surgen de los propios textos, sino que los textos son usados para ilustrar una tesis que existía antes que el texto.

Los informes hiperrealistas son los que a las palabras tomadas de los interlocutores se les otorgan una autenticidad indiscutible, como si sus palabras “fueran transparentes y el entendimiento de su experiencia no variase” (Orner, 1992: 86). Por último, los informes ventrílocuos son aquellos en los que se usa la voz del investigador o investigadora para repetir lo que otros han contado. La voz del

investigador/a no aparece en el informe, con lo que se elimina una parte esencial del proceso investigador que es la propia persona que investiga, con sus intereses, creencias e historia.

Parece claro que algunas de las partes de este informe pueden adolecer de ser meramente ilustrativa, hiperrealista o ventrílocua. En este sentido, al igual que en el caso de la capacidad de transferencia de los resultados al conjunto de las alumnas gitanas, el rigor de las interpretaciones presentadas se podrá contrastar mediante un mayor número de trabajos en la misma línea investigadora.

Futuros trabajos

La unión de la etnografía con el análisis del discurso para la creación de una investigación “etnográfico-discursiva”¹¹⁶ (Krzyżanowski, 2011: 236) está viviendo un momento de importante auge que puede dar lugar a interesantes nuevos conocimientos y pautas de investigación. En este sentido, como continuación del presente trabajo, sería interesante adentrarse en los esquemas de significación compartidos de los alumnos gitanos para ver como estos se relacionan y/o contrastan con los de las alumnas gitanas.

Para ofrecer una visión más general del panorama discursivo de todo el conjunto de la comunidad gitana, también se podrían ampliar estos conocimientos al llevar a cabo el mismo análisis con otro grupo diferente de mujeres gitanas residentes en otro lugar de nuestro país. Este análisis podría informarnos de la conexión de los discursos de la Gitana Gitana y la Gitana Moderna con la realidad inmediata de las mujeres participantes de este estudio y cómo estas prácticas discursivas pueden tener concrecciones diferentes en otros lugares socio-geográficos.

Además, sería interesante intentar acceder a los mismos discursos encontrados a través de otra forma de comunicación que no fuesen entrevistas cualitativas. De esta

¹¹⁶Traducción propia de “critical, discourse-ethnographic research”.

forma, a través por ejemplo de proyectos fotográficos, se podrían validar los conocimientos recopilados en este trabajo y añadir nuevas perspectivas otorgadas por la propia naturaleza de los ‘textos’ analizados.

Siguiendo la misma línea de investigación, esta se podría utilizar para acercarse a los esquemas de significación de otros colectivos en situación de desventaja de nuestro sistema educativo. Con un mayor acopio de información en este sentido, la respuesta educativa podría ser adaptada de manera más eficaz y los objetivos de hacer una escuela inclusiva podrían estar sustentados en conocimientos de los mecanismos de enculturación y significados compartidos, en vez de sólo el conocimiento superficial que tenemos de algunos grupos sociales de reciente incorporación en nuestro país.

Por último, como consecuencia lógica de las propuestas educativas enumeradas a partir de las conclusiones de este trabajo de investigación, sería interesante poner en práctica alguna de ellas y explorar su efectividad. El éxito o fracaso de las mismas aportarían importante información complementaria necesaria para seguir avanzando en el incremento del conocimiento de nuestro alumando diverso para una mejor adaptación de la respuesta educativa.

Todas estas propuestas que parten del presente estudio se motivan desde la noción de lucha como un constante diálogo (hooks, 2000: 65) en el que el lenguaje aparece, no sólo como herramienta de análisis, sino como instrumento de cambio. Las escuelas precisan de un diálogo imperante como mecanismo de construcción conjunta mediada por un “lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1991: 166) en la construcción de “una visión de un futuro mejor que pueda motivar a la gente a sacrificar su tiempo y energía hacia su realización” (Baldermann, 1992: 272).

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Ruiz, R. M. (2008). Prologo e Introducción. En R. M. Ávila Ruiz, C. Alcázar, y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado: La didáctica de las Ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: La casa del libro.
- Abajo Alcalde, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abajo Alcalde, J. E. (2004). Infancia gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica* 18, 97-116.
- Abajo Alcalde, J. E., y Carrasco Pons, S. (2006a). El éxito escolar del alumnado gitano: centros escolares y familias gitanas en la encrucijada. *Aula de innovación educativa* 149, 59-63.
- Abajo Alcalde, J. E., y Carrasco Pons, S. (2006b). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE e Insituto de la Mujer.
- Abu-Lughod, L. (1990). The romance of resistance: tracing tansformations of powere through Bedouin women. *American Ethnologist*, 17 (1), 41-55.
- Abu-Lughod, L. (1991). Writing against culture. En R. Fox, *Recapturing anthropology: Working in the present*. Santa Fe: School of America Research Press.
- Abu-Lughod, L. (2002). Egypstian Melodrama: Technology of the Modern subject? (F. D. Ginsburg, L. Abu-Lughod, y B. Larkin, Eds.) *Media Worlds. Anthopology on New Terrain*, 115-133.
- Acton, T. (1974). *Gypsy politics and social change*. London: Routledge.
- Adiego Lajara, I.-X. (1998). The Gypsy Vocabulary of Manuscript 3929, Biblioteca Nacional de Madrid (18th century) a rereading. *Jornal of the gypsy Lore Society*, 5, 118.
- Adiego Lajara, I.-X. (2002). *Un Vocabulario Español-Gitano del Marqués de Sentmenat (1697-1762)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Adiego Lajara, I.-X. (2005). The vestiges of Caló today. En B. Schrammel, D. W. Halwachs, y G. Ambrosh (Ed.), *General and Applied Romani Linguistics* (págs. 60-78). Munich: Lincom Europa.
- Adiego Lajara, I.-X. (2006). El Primer Diccionario Kaló publicado en Espana (Trujillo, 1844): un análisis de sus fuentes. *O Thatchipen* 54, 23-36.
- Adler, P. A., y Adler, P. (2003). The reluctant respondent. En J. Gubrium, y J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (págs. 153-175). London: Sage.
- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Agee, J. (2002). "Winks upon winks": Multiple lenses on settings in qualitative educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 15 (5), 569-585.

- Aguado Odina, T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M. C. (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (págs. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. (Cuadernos de educación intercultural ed.). Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Ainsworth, S., y Hardy, C. (2004). Critical discourse analysis and identity: why bother? *Critical Discourse Studies*, 1 (2), 225-259.
- Alberdi, I., Escario, P., y Matias, N. (2000). *Las Mujeres Jóvenes en España*. Disponible en Colección Estudios Sociales, núm. 4: http://www.fundacionlacaixa.org/StaticFiles/StaticFiles/3f95b8350ccef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es04_esp.pdf. Consultado el 20 de agosto de 2010.
- Alcántara, C. (2007, noviembre 29). La mujer gitana es el motor de cambio de su comunidad. *La verdad*. Disponible en <http://www.laverdad.es/murcia/20071129/murcia/mujer-gitana-motor-cambio-20071129.html>
- Alcántara, R. (1980). *Pohopol*. Barcelona: La Galera.
- Alcoff, L. M. (1988). Cultural feminism versus post-estructualism: The identity crisis in feminist theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 13 (3).
- Alegret Tejero, J. L., (1993). *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Allen, A., Solomon, R. P., Singer, J., Campbell, A., y Portelli, J. P. (2011). *Brave New Teachers: Doing Social Justice Work in Neoliberal Times*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Alzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera*. San Francisco: Aunt Lute Book Company.
- Amell, S., García Castañeda S., (1988). *La cultura española en el postfranquismo. Diez años de cine, cultura y literatura (1975-1985)*. Madrid: Playor.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., y Potter, J. (2003). *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings*. Disponible en <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>. Consultado el 18 de julio de 2009.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECGit) (2004). "El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto". *Boletín del Centro de Documentación*, nº 23, 3-30.

- Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECGit) (s.f.). Materiales de trabajo: cultura, estereotipos y prejuicios sobre los gitanos a través de la música y el cine. Revista Asociación de enseñantes con gitanos. Monográfico materiales de trabajo nº1. (CD y DVD).
- Asunción-Lande, N. (1997). *Estudios Interculturales y educación: Bases Teóricas*. Disponible en http://www.uv.mx/dei/P_publicaciones/BasesTeoricas/
- Atkinson, P., y Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 304-325.
- Ayuntamiento de Palencia. (2010). *Plan Municipal de Minorías Étnicas 2010-2013*. Palencia.
- Azurmendi Ayerbe, M.-J. (2000). *Psicolingüística*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Bakker, P. (2001). Romani in Europe. En G. Extra y D. Gorter (Eds.) *The Other Languages of Europe: Demographic*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Bakker, P., y Matras, Y. (2003). *Bibliography of Modern Romani Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bakker, P., y Rooker, M. (2001). *Working papers 3: The political status of the Romani Language in Europe*. Disponible en <http://www.ciemen.org/mercator/pdf/wp3-def-ang.pdf>. Consultado el 10 de septiembre de 2009.
- Baldermann, J. (1992). The good, the bad and the esoteric leftist educational criticism and the perpetuation of the status quo. *The Clearing House*, 65 (5), 272-276.
- Ballesteros Martín, F. J. (2001). La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmatolingüístico de las exhortaciones impositivas. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 171-207.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. En J. A. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. (págs. 9-32). Londres: Routledge.
- Banton, R., Clifford, P., Frosh, S., Lousada, J., y Rosenthal, J. (1985). *The politics of Mental Health*. Londres: Macmillan.
- Baronov, D. (2004). *The conceptual foundations of social research methods*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bartky, S. (1990). *Femininity and domination: Studies in the Phenomenology of oppressions (Thinking Gender)*. New York: Routledge.
- Barton, S. (2004). *A History of Spain*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Bayart, J.-F. (2005). *The Illusion of cultural identity*. Londres: C. Hurst and Company.
- Belton, B. (2005). *Questioning gypsie identity: ethnic narratives in Britain and America*. California: Altamira Press.

- Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Bermejo Salamanca, F. J. (1997): "El léxico caló documentado". En *Los gitanos en la historia y la cultura. Actas de un congreso*. Granada, Junta de Andalucía. Consejería de trabajo y asuntos sociales, 167-179.
- Bernal, J. (2009). *Cuentos Gitanos*. Disponible en *Mundo Gitano*: <http://www.mundogitano.net/index.php/multimedia/documentos/133-cuentos-gitanos-por-jorge-bernal.html>. Consultado el 20 de agosto de 2011.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Betrisay Nadali, D. (2007). Migración, transnacionalismo y empresariado asiático en España. *Revista Cidob d'afers internacionals* 78 (78), 77-95.
- Bhalla, V. (1992) "Ethnicity and Indian Origins of Gypsies of Eastern Europe and the USSR: A Bio-Anthropological Perspective". En K.S. Singh (ed.) *Ethnicity, Caste and People*. Manohar and Moscow: Institute of Ethnography, 323-34.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., y Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas*. Londres: Sage Publications.
- Bloor, M., y Bloor, T. (2007). *The practice of critical discourse analysis: An introduction*. Londres: Hodder.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley, CA.: University of California Press.
- Bogdan, R. C., y Biklen, K. S. (1998). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods* (Tercera ed.). Massachusetts, : Allyn and Bacon.
- Bolivar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. From Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolivar Botía, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid: La muralla.
- Borrow, G. (1979). *Los Zíncali. Los gitanos en España*. Madrid: Ediciones Turner.
- Bosworth, C. E. (1963). *The Ghaznavids : their empire in Afghanistan and eastern Iran, 994 : 1040*. Edinburgh, RU: Edinburgh University Pres.
- Bourdieu, P., et al. (1999). *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Trad. Priscilla Parkhurst Ferguson. Stanford: Stanford University Press.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press: New York.

- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Boston: Harvard University Press.
- Bueno Aguilar, J. J. (1993). *El lenguaje de los Niños Gitanos: Una perspectiva Funcional*. Salamanca: Amarú.
- Burman, E. (1996). Psychology discourse in practice: from regulation to resistance. En E. Burman, G. Aitken, P. Aldred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, et al. (Eds.), *Psychology Discourse Practice: From regulation to Resistance* (págs. 1-14). Londres: Taylor y Francis.
- Burman, E., y Parker, I. (1993). Against discursive imperialism, empiricism and construccionism: Thirty-two problems with discourse analysis. En E. Burman, y I. Parker, *Discourse Analytic research: Repertoire and reading of texts in action* (págs. 155-172). Londres: Routledge.
- Burgess R. G. (1984). *In the field: an introduction to field research*. London: Allen and Unwin.
- Butler, J. (1987). *Subjects of desire: Hegelian reflections in twentieth-century France*. New York: Columbia University Press.
- Butler, J. (1992). Contingent Foundations. En J. Butler, y J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the politica* (págs. 3-21). New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). Sovereign Performatives in the Contemporary Scene of Utterance. *Critical Inquiry*, 23 (2), 350-377.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós mexicana.
- Buzed, I. (2008). Anotaciones del Proyecto "Tesoro del léxico caló". *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. El diccionartio como puente entre las lenguas y culturas del mundo* (págs. 500-505). Alicante: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Buzek, I. (2006). La imagen del gitano en la DRAE. *Revista de lexicografía* (12).
- Byram, M., Nichols, A., y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Cabruja, T. (1998). Cultura, Género y Educación: La construcción de la alteridad. En *La educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. (págs. 51-66). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cabruja, T., Íñiguez, L., y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi* (25), 61-94.
- Calinescu M, (1987). *Five faces of modernity: Modernism, avant-garde, decadence, kitsch, postmodernism*. Durham: Duke University Press.

- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en contextos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Calvo Buezas, T. (1990). *España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Calvo Buezas, T. (1996). Desafío del siglo XXI. Convivir en una España multiétnica. *Veintiuno, Pensamiento y Cultura*, 31, 39-47.
- Calvo Buezas, T. (2005). Inmigración y racismo. La educación ética en valores solidarios. *Sociedad y utopía: Revista de las ciencias sociales*, 25, 197-214.
- Canto Ortiz, J. M. (1994). *Psicología Social e Influencia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carmona Fernández, A. (1995). Cultura gitana y cambio social. *Los gitanos en la historia y la cultura. Actas de un congreso*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Delegación Provincial de Granada.
- Carrillo Losada, C. (2003). La mujer gitana del siglo XX. *Educación Social: Revista de Intervenciones Socioeducativas* (24), 91-96.
- Casey, J. (1999). *Early Modern Spain: A Social History*. Londres: Routledge.
- Cassirer, E. (1951). *The Philosophy of the Enlightenment*. New Jersey: Princeton University Press.
- Castillo González, T., López Bustamante, J., y Salinas Catalá, J. (2009). Materiales de trabajo: Cultura, estereotipos y prejuicios sobre los gitanos a través de la música y el cine.
- Cea D'Ancona, M., y Valles Martínez, M. (2008). *Evolución del racismo y la xenofobia en España - Informe 2008*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración Emigración, Dirección General de Integración de los Inmigrantes. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Charnon-Deutsch, L. (2004). *The Spanish Gypsies: The History of a European Obsession*. Philadelphia, : Pennsylvania State University.
- Chodorow, N. J. (1978). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: The University of California Press.
- CIS (2006). *Barómetro de mayo de 2006* (Estudio nº 2.644). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en: <http://www.cies.es>.
- Citron, R. (1997). *Angeles' town: chero ways, gang life and rhetorics of the everyday*. Boston: Beacon Press.
- Clark, K. B., y Clark, M. P. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in Negro children. *Journal of Negro Education* (19), 341-350.
- Clebert, J. P. (1963). *The Gypsies*. Londres: Readers Union.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought*. New York: Routledge.

- Comaroff, J. L. (1996). Ethnicity, Nationalism and the Politics of Difference in an Age of Revolution. En E. N. Wilmsen, y P. McAllister (Eds.), *The Politics of Difference: Ethnic Premises in a World of Power* (págs. 162-183). Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Comte, A. (2000). *The Positive Philosophy*. Disponible en Archive for the History of Economic Thought, McMaster University: <http://socserv2.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3ll3/comte/index.html>. Consultado el 8 de junio de 2008.
- Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs* (58), 179–194.
- Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: Colección Estudios-CREADE (IFIIE).
- Cumming, A., Tarone, E., Cohen, A. D., Connor, U., Spada, N., Hornberger, N. H., Pennycook, A., et al. (1994). Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quarterly*, 7, 673–703.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement*. (págs. 442-507). Washington: American Council of Education.
- Da Fonseca, A. (2009). La mujer gitana del siglo XXI. *Anales de Historia Contemporanea*, 234-238.
- Dahms, H. (Ed.). (2008). *No Social Science Without Critical Theory*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Davies, B. (2003). Working with Primary School Children to Deconstruct Gender. En C. S. Francis (Ed.), *Boys and Girls in the primary classroom* (págs. 134-150). Maidenhead: Open University Press.
- Davies, B., y Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63.
- de Beauvoir, S. (1949/1998). *El segundo sexo*. Madrid: Catedra.
- de Campillo, J. (1741/1969). *Lo que hay de más y de menos en España, para que sea lo que debe ser y no lo que es*. Madrid.
- de Haan, M., y Elbers, E. (2004). Minority Status and culture: Local construction of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education*, 15 (4), 441-453.
- de Lauretis, T. (1984). *Alice doesn't: Feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- de Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2.
- de Moncada, S. (1974). *Restauración Política de España*. (J. Villar, Ed.) Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- de Quiñones, J. (1631). *Discurso contra los Gitanos*. Madrid.

- de Saussure, F. (1983). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- De Vos, G. (1975). Ethnic pluralism: conflict and accommodation. En G. De Vos, y L. Romanucci-Ross (Eds.), *Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change* (págs. 5-41). Palo Alto: Mayfield.
- del Olmo, M. (1990). La solidaridad en el proceso de formación de grupos étnicos. En *Identidades colectivas. Etnicidad y sociabilidad en la Península Ibérica* (págs. 93-138). Valencia: Generalitat Valenciana
- del Olmo, M. (1994). Una teoría para el análisis de la identidad cultural. *Arbor*, 147 (570), 79-97.
- del Olmo, M. (2002). El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación. En *La inmigración en España. Contextos y alternativas* (Vol. II). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, 141-148.
- del Olmo, M. (2007). Los mecanismos racistas desde una perspectiva social. *Andalucía Educativa* (60), 28-30.
- del Olmo, M. (2010a). Focus introduction. *Intercultural Education*, 21 (4), 297-298.
- del Olmo, M. (2010b). Conflicto de intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. En M. del Olmo (Ed.), *Dilemas éticos en antropología* (págs. 77-92). Madrid: Editorial Trotta.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Paris: Minuit.
- Derrida, J. (1974). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Descartes, R. (1637, 1641/1993). *Discourse and method and Mediations on first philosophy*. Cuarta edición. Indianapolis: Hackett.
- Dezin, M. K., y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of Qualitative Research. En N. Dezin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Reseach*. (págs. 1-18). Londres: Sage.
- Díaz-Aguado, M. J., y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja cultural: un modelo de intervencion para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano*. (1892). Barcelona: Montaner y Simón.
- Domínguez, C., Flecha, A., y Fernández, M. (2004). Mujeres Gitanas y Mercado Laboral: Mecanismos para superar su triple discriminación. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 81-93.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: an analysis of the concepts of pollution and taboo*. Londres: Routledge.
- du Gay, P. (1996). *Consumption and identity at work*. Londres: Sage.

- Dunn, R. G. (1998). *A social Critique of Postmodernity Crises*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Durkheim, E. (1915). Elementary forms of religious life. En J. W. Swain.. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1956). *Les regles de la methode sociologique*. París: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1979). *Suicide: A study in Sociology*. New York: Macmillan Publishing.
- Eguez, I. (1997). *Cuentos gitanos*. Quito: Abrapalabra Editores.
- Elboj Saso, C. (2007). *Mestipen Romí. Mujer Gitana y Asociacionismo en España. Retos y Contribuciones. Años 2004-2007*. Madrid: Universidad de Zaragoza e Instituto de la Mujer.
- Elboj Saso, C., y Flecha Fernández, A. (2002). Mujeres, Aprendizaje Dialógico y Transformación Social. *Contextos Educativos* (5).
- Eller, J. D. (1999). Anthropology, Ethnicity, and the Representation of Culture. En J. D. Eller, *From Culture to Ethnicity to Conflict* (págs. 8-49). Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Equipo Barañí. (2001). *Mujeres Gitanas y el sistema penal*. Madrid: Ediciones METYEL.
- Erikson, E. H. (1958). *Young Man Luther*. New York: Norton and Co.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1973). *La verdad de Gandhi sobre los orígenes de la no violencia militante*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y Adolescencia*. Cerro del Agua, México: Siglo XXI Editores.
- Erjavec, K. (2001). Media Representation of the Discrimination Against the Roma in Eastern Europe: The Case of Slovenia. *Discourse y Society*, 12, 699–727.
- Esparcia Ortega, M. J. (2009). Mujer gitana e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, 213-231.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polite Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N., Graham, P., Lemke, J., y Wodak, R. (2004). Introduction. *Critical Discourse Studies*, 1 (1), 1-7.

- Fearon, J. D. (1999). *What is identity (as we now use the word)*. Retrieved 2008 йил 5-marzo from Stanford University: <http://www.stanford.edu/~jfearon/papers/iden1v2.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista Bimestras de la Asociación Secretariado General Gitano* (7/8).
- Fernández Morate, S. (2000). *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia: Diputación de Palencia.
- Fernández Morate, S. y Nicolás Martínez, T. (2001). *La identidad del Pueblo Gitano. Documento Didáctico Intercultural. Cuaderno del Alumno*. Palencia: Concejalía de Bienestar Social. Ayuntamiento de Palencia.
- Feuerstein, R. (1969). *The instrumental enrichment method: An outline of theory and technique*. Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.
- Figueroa, P. (1993). *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge.
- Fiksdal, S. (1988). Verbal and nonverbal strategies of rapport in cross-cultural interviews. *Linguistics and Education*, 1 (1), 3-17.
- Fine, M. (1992). Passions, politics and power: Feminist research possibilities. En M. Fine (Ed.), *Disruptive Voices: the possibilities of feminist Research* (págs. 205-267). Michigan: Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fine, M. (1999). Modernismo, Postmodernismo y Feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En M. B. Mingo., *Géneros Prófugos: Feminismo y Educación*. (págs. 135-188).
- Flax, J. (1993). *Disputed subjects: Essay on psychoanalysis, politics and philosophy*. New York: Routledge.
- Flaxman, E. (1985). Compensatory education. En T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International encyclopedia of education: research and studies* (Vol. II, págs. 887- 897). Oxford: Pergamon Press.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Fonseca, I. (1995). *Bury me standing. The Gypsies and their journey*. New York: First Vintage Departures.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. Londres: Tavestock.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Vintage books.
- Foucault, M. (1978). *History of Sexuality. Volumen 1: An Introduction*. New York: Random House.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1971-1977*. (C. Gordon, Ed.) New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1987). What is an author? En V. L. (eds), *Twentieth-Century Literary Theory* (págs. 124-42.). Albany: State University Press of New York.

- Foucault, M. (1988). An aesthetics of existence. En L. D. Kritzman (Ed.), *Politics, philosophy, culture: interviews ad other writings 1977-1984* (A. Sheridan, Trans., págs. 47-53). New York, Estados Unidos: Routledge.
- Foucault, M. (1961/2001). *Madness and Civilization: A History of insanity in the Age of Reason*. Londres: Routledge.
- Fraser, A. (1990). Counterfeit Egyptians. *Tsiganologische Studien* (2), 43-69.
- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Frazier, E. F. (1974). *The Negro church in the United States*. New York: Schocken Books.
- Freeman Field, R. (2004). *Builing on community Bilingualism*. Philadelphia: Carlons Publishing.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciouness*. Londres: Sheed and Ward Ltd.
- Fundación Secretariado Gitano. (2000a). Dossier. Educación (nº1). *Gitanos: Pensamiento y cultura* (7/8).
- Fundación Secretariado Gitano. (2000b). Reivindicaciones y estrategias a tener en cuenta para un planteamiento global del tema educativo desde el asociacionismo. *Revista Bimestral de la Fundación Secretariado Gitano* (7/8).
- Fundación Secretariado Gitano. (2001). Dossier Educación (nº2). *Gitanos: Pensamiento y Cultura* (11).
- Fundación Secretariado Gitano. (2002a). *Drom Kotar Mestipen*. Asociación Gitana de Mujeres: <http://www.dromkotar.org/documentos/castellano%20jornadas%20bcn%20fsgg.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano. (2002b). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Fundación Secretariado Gitano, Madrid.
- Fundación Secretariado Gitano. (2003a). Maj khetane (Más juntos). Material Multimedia para trabajar la cultura gitana.
- Fundación Secretariado Gitano. (2003b). Dossier Educación (nº3). *Gitanos: Pensamiento y Cultura* (21).
- Fundación Secretariado Gitano. (2004). Percepción social de la comunidad gitana. Estudio de fuentes secundarias. *Revista Bimestral de la FSGG*. (25-26).
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y Trayectoria de las niñas gitanas en la E.S.O.* Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Fundación Secretariado Gitano. (2009). *Mapa sobre Vivienda y Commidad Gitana en Espana, 2007: Conclusiones, recomendaciones y propuestas*. Disponible en Revista Bimestral de la Fundación Ssecretariado Gitano: www.gitanos.org/upload/40/14/47_48Dossier.pdf. Consultado el 16 de marzo de 2010.

- Fundación Secretariado Gitano. (2010). *De Mayor Quiero Ser...* Disponible en http://www.gitanos.org/demayorquieroser/?page_id=7. Consultado en 14 de abril 2011.
- Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, Nature, and Difference*. New York: Routledge.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método. Tomo II*. Salamanca: Sígueme.
- Garaizabal, C. (2000). La feminidad tradicional: cambios y crisis en la identidad de las mujeres. *Gitanos. Pensamiento y cultura* (5).
- García Colmenares, C. (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. *Tabanque* (15), 39-57.
- Gatson, S. N., y Zweerink, A. (2004). Ethnography online: "Natives" practicing and inscribing community. *Qualitative Research*, 4 (2), 179-200.
- Gay y Blasco, P. (1999). *Gypsies in Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity*. Oxford: Berg.
- Gay y Blasco, P. (2002). Gypsy/Roma diasporas. A comparative perspective. *Social Anthropology*, 10 (2), 173-188.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. Basic Books, Inc.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. California, : Standord University Press.
- Gergen, K. L. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychology*, 40, 266-275.
- Gil Andrés, C. (2002). Mujeres entre lo público y lo privado en la Calahorra Contemporánea. *Kalakorikos: Revista para el estudio, defensa, protección y divulgación del patrimonio histórico, artístico y cultural de Calahorra y su entorno* (7), 185-202.
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis doctorado- Universidad Complutense de Madrid) [en línea] Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Igil&dsID=Documento.pdf>. Consultado el 13 de Agosto de 2011
- Gillespie, A. (2005). G.H. Mead: Theorist of the Social Act. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35 (1), 19-39.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. Londres: Continuum.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gil-Robles, Á. (2005). *Informe de Álvaro Gil-Robles, comisario para los derechos humanos, sobre su visita a España*. Consejo de Europa, Comisionado para los Derechos Humanos. Consejo de Europa.
- Gilroy, P. (1997). *Diaspora and the detours of identity*. Londres: Sage.

- Giménez Adelantado, A. (2008). Metamorfosis. Reflexiones sobre el asociacionismo de las mujeres gitanas en la década de los 90. *I Tchatchipen* (61), 9-15.
- Giménez Romero, C. (1993). *Alumnos extranjeros en las escuelas madrileñas*. Madrid: Subdirección General de Educación Compensatoria.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Diversos y También Desiguales. ¿Qué Hacer en Educación? En *Memoria de papel (1980-2005)* (págs. 57-65). Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics. Redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1999). Modernismo, Postmodernismo y Feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En M. B. Mingo, *Géneros Prófugos: Feminismo y Educación*. (págs. 135-188).
- Glick, P., y Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Defining hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology* (70), 497-512.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.
- González Cortés, C. (2006). Romipen en femenino. Gitaneidad en femenino. En *Mujeres en la red. El periódico feminista*. Disponible en <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article567>. Consultado el 3 de febrero de 2010.
- Goode, J., y Schneider, J. A. (1994). *Reshaping Ethnic and Racial Relationships in Philadelphia*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gore, J. M. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourse as Regimes of Truth*. Londres: Routledge.
- Greene, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of curriculum and supervision* (2), 68-71.
- Grellmann, H. M. G. (1787). *Dissertation on the Gypsies*. Traducción de M. Raper. Londres: n.p. (original *Die Zigeuner*, 1783). Disponible en <http://www.digam.net/?dok=6517>. Consultado el 2 de octubre de 2011.
- Griffith, E. E., English, T., y Mayfield, V. (1980). Possession, prayer, and testimony: Therapeutic aspects of the Wednesday night meeting in a black church. *Psychiatry* (43), 120-128.
- Gropper, R. C. (1981). What does blood tell? *Newsletter of the Gypsy Lore Society*, 4 (2).
- Grossberg, L. (2003). Identity and cultural studies: Is that all there is? En S. Hall, y P. du Gay, *Questions of cultural identity* (págs. 87-107). Londres: Sage.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Colección Agora. Madrid.

- Grupo INTER. (2006). *Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. (Vol. 1). Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos.
- Grupo INTER. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson Educación.
- Gómez Alfaro, A. (1980). Los gitanos en la sociedad española. *Documentación social* (41).
- Gómez Alfaro, A. (1982). La polémica sobre la deportación de los gitanos a las colonias de América. *Cuadernos Hispanoamericanos* (386).
- Gómez Alfaro, A. (1991). Gitanos: una asignatura pendiente. *Revista de Fomento Social* (181).
- Gómez Alfaro, A. (1993). *La gran redada de gitanos*. Madrid: Centro de investigaciones gitanas.
- Gómez Alfaro, A. (1998). La reeducación de los niños gitanos. *I Tchatchipen* (8).
- Gómez Alfaro, A. (2000). *Gitanos: La historia de un pueblo que no escribió su historia*. (Colección Actas nº35 ed.). Almería: Instituto de Estudios Alemrienses. Diputación de Almería.
- Gumperz, J. J. (1972). Sociolinguistics and communication in small groups. En J. B. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics*. (págs. 203-224). Penguin.
- Gumperz, J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez López, J. (1997). El habla de los gitanos españoles o caló españolizado. *Los gitanos en la historia y la cultura. Actas de un congreso* (págs. 197-205). Granada: Junta de Andalucía. Consejería de trabajos asuntos sociales.
- Habermas, J. (1988). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. (1991). Ethnicity: Identity and Difference. *Radical America*, 4 (23), 9-20.
- Hall, S. (2007). Cultural Identity and Diaspora. En B. Meeks (Ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora: The Thought of Stuart Hall* (págs. 222-237). Lawrence y Wishart.
- Hall, S., y du Gay, P. (Eds.). (2003). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- Halliday, M. A., y Hasan, R. (1985). *Language, context and text*. Geelong: Deakin University Press.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1 (1), 3-14.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge.
- Hancock, I. (1987). *The Pariah Syndrome*. Karoma: Ann Arbor.

- Hancock, I. (2002). *We are the romani people*. Hertfordshire, Reino Unido: Antony Rowe.
- Hansen, J. F. (1979). *Sociocultural perspectives on human learning: An introduction to educational anthropology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledge: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Haraway, D. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York and London: Routledge.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Harding, S. (Ed.). (1987). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge?* New York: Cornell University Press.
- Harper, J. (1971). "Gypsy" research in the South. En J. Morland, *The not so solid South*. Athens: University of Georgia Press.
- Harré, R. (1983). *Personal Beings: A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hart, C. (2008). Critical discourse analysis and metaphor: toward a theoretical framework. *Critical Discourse Studies*, 5 (2), 91-106.
- Haspelmath, M. (2006). Against markedness (and what to replace it with). *Journal of Linguistics* (42), 25-70 .
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., y Eleanor, I. (2009). *Researching young people's lives*. Londres: Sage.
- Hebdige, D. (1993). From Culture to Hegemony. En S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (págs. 357-367). New York: Routledge.
- Hepburn, A. (1997). Teachers and Secondary School Bullying: A Postmodern Discourse Analysis. *Discourse y Society*, 8 (1), 27-48.
- Hernández Sánchez, C. (2007). La mirada antropológica y las aportaciones de la antropología. En R. M. Ávila, R. López, y E. Fernández, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (págs. 257-276). Bilbao: AUPDCS.
- Hernández Sánchez, C. (2010). La negociación del trabajo de campo. En M. del Olmo (Ed.), *Dilemas éticos en antropología* (págs. 35-46). Madrid: Editorial Trotta.
- Hillgarth, J. N. (1978). *The Spanish Kingdoms 1250-1516*. Oxford: Clarendon Press.
- Hogg, M., y Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.

- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender and cultural politics*. Boston: South End Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everyone: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Humm, M. (1989). *The Dictionary of Feminist Theory*. Columbus: Ohio State University Press.
- Hunston, S., y Oakey, D. (2009). *Introducing Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En L. Gumperz, y D. Hymes. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. (págs. 35-71). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hymes, D. H. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London: Taylor y Francis.
- Ibáñez, T., y Iñiguez Rueda, L. (1999). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. L. Alvaro Estramiana, A. Garrido Luque, y J. R. Torregrosa Peris, *Psicología social aplicada* (págs. 57-84). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Ibarra, E. (2007). *Conoce al pueblo gitano. Materiales didácticos nº1*. Disponible en Movimiento contra la Intolerancia: <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/numero1.pdf>. Consultado el 2 de marzo de 2010.
- Jakobson, R. (1990). The speech event and the functions of language. En R. Jakobson (Ed.), *On language* (págs. 69-79). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Londres: Routledge.
- Jiménez González, N. (1998a). Nuestro idioma. *I Tchatchipen*, 23, 11-16.
- Jiménez González, N. (1998b). ¿Quiénes son los payos, los busnós, los jambos, los lacrós? *I Tchatchipen*, 24, 4-11.
- Jiménez González, N. (2002a). Retrato socio-antropológico del pueblo rom. *I Tchatchipen*, 38, 16-23.
- Jiménez González, N. (2002b). La lengua nos enseña la historia. El romanó como herramienta heurística de la investigación de la realidad histórica. *I Tchatchipen*, 39, 20-29.
- Jimeno Salvatierra, P. (2000). De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. *Revista Complutense de Educación*, 11, 219-228.
- Jones, R. O. (1909). The mode of disposinf of Gypsies and vagrants in the reignof Elizabeth. *Journal of Gypsy Lore Society*, 2 (2), 334-338.

- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y Marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Kalaydjieva, L., Gresham, D., y Calafell, F. (1999). *Genetics of the Roma (Gypsies). human Genome Project Special Report*. Perth: Centre for human Genetics, Edith Cowan University.
- Kamen, H. (1981). *La España de Carlos II*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kamen, H. (1998). *The Spanish Inquisition: A Historical Revision*. Londres: Phoenix.
- Kappeler, S. (1986). *The pornography of representation*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Kenrick, D. (1993). *Gypsies: Fron India to the Mediterranean*. Toulouse: Gypsy Research Centre, CRDP Midi Pyrénées.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral Reseach*. New York: Holt, Rhinehart y Winston.
- Krzyżanowski, M. (2011). Ethnography and critical discourse analysis: towards a problem-oriented research dialogue. *Critical Discourse Studies*, 8 (4), 231–238.
- Kulke, H., y Rothermund, D. (1998). *History of India*. Londres: Routledge.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage.
- Labov, W. (1972a). *Language in de Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacan, J. (1981). *The four fundamental concepts of psychoanalysis*. Edición de J.-A. Miller. New York: W. W. Norton and Co.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso.
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in society*, 2 (1), 45-80.
- Lamie, J. (2001). Understanding change: the impact of inservice training on teachers of English in Japan. Hungtington, NY: Nova Science Publishers.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into ptractice*, XXXI (2), 87-99.
- Latour, B. (2000). When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *British Journal of Sociology*, 107-123.

- Lau, M. C. (2010). *Practising Critical Literacy Work with English Language Learners: An Integrative Approach*. (Tesis doctoral) Ontario Institute for Studies in Education; University of Toronto. Disponible en <http://hdl.handle.net/1807/24804>. Consultado el 10 de octubre de 2011.
- Leblon, B. (1987). *Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- LeCompte, M. D., y Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52 (1), 31-60 .
- Leudar, I., y Nekvapil, J. (2000). Presentations of Romanies in the Czech Media: On Category Work in Television Debates. 11, 487–513.
- Levinson, M. P., y Sparkes, A. C. (2005). Gypsy children, space, and the school environment. *Intercultural Education*, 18 (6), 751-772.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative reseach in education: a user's guide* (2ª Edición). California: Sage.
- Liebow, E. (1993). *Tell them who I am: the lives of homeless women*. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Liégeois, J.-P. (1983). *Gypsies: An Illustrated History*. Londres: Saqi Books.
- Lindlof, T., y Taylor, B. (2002). *Qualitative communication research nethods*. Thousand Oaks: Sage.
- Little, D., y Simpson, B. L. (2008). *A Curriculum Framework for Romani*. Strasbourg: Language Policy Division, Consejo de Europa.
- Lluch, X. (2005). 25 años de Educación Intercultural. Una mirada con y sin nostalgia. En Asociación de Enseñantes con Gitanos, *Memoria de papel: 1980/2005* (págs. 167-173). Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Lluch, X., y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lorente, D., y Alonso, L. (2006). *ENAR Shadow Report: Racism in Spain*. Disponible en http://www.enar-eu.org/Page_Generale.asp?DocID=15294. Consultado el 23 de agosto de 2010.
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: An introduction to Critical Discourse Analisis. *Review of Research in Education*, 1-48.
- Luke, C., y Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- López Bustamante, J. (2005). Las pateras del asfalto. Algunas Consideraciones sobre la inmigración de los gitanos rumanos. *I Tchatchipen*, 51, 16-26.
- López Bustamante, J. (2006). Música gitana para la aldea global. 42, 16-26.
- Lynch, J. (1991). *Spain 1516-1598: From Nation State to World Empire*. Oxford: Blackwell.

- Lyotard, J.-F. (1984/1997). *The postmodern condition*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Müller, M. (2006). Discourses of postmodern epistemology: radical impetus lost? *Progress in Development Studies*, 306-320.
- Macfie, R. S. (1943). Gypsy persecutions: a survey of a black chapter in European History. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 22 (3), 65-78.
- Mackay, A. (1977). *Spain in the Middle Ages: From Frontier to Empire, 1000-1500*. Basingstone: Macmillan.
- Malik Liévano, B. (2003). *Desarrollo de competencias Interculturales en orientación*. Disponible en Competencias Interculturales: http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf. Consultado el 20 de Febrero de 2011.
- Mallet, E-F. (2008). "Humanities." *The Encyclopedia of Diderot & d'Alembert Collaborative Translation Project*. Traducido por Tyler Griffith. Ann Arbor: MPublishing, University of Michigan Library. <<http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.932>>.
- Mann, S. A., y Kelley, L. R. (1997). Standing at the crossroads of Modernist Thought.; Collins, Smith, and the New Feminist Epistemologies. *Gender y Society*, 11 (4), 391-408.
- Marchbanck, J., y Letherby, G. (2001). Not 'missing' but marginalized?. Alternative voices in feminist theory. *Feminist Theory*, 2 (1), 104-107.
- Martin, F. (2006). Teaching geography in Primary schools: Learning to live in the world. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Martin, N. (1985). Pobres, mendigos y vagabundos en la Nueva España, 1702-1766. *Estudios de Historia Novohispana*, 8, 99-126.
- Martínez Sancho, M., Giménez Adelantado, A., y Alfageme Chao, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *VII Congreso de sociología*. Salamanca.
- Martínez Sancho, M., y Alfageme Chao, A. (2004). Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada* (10), 299-32.
- Martínez, I., y Vázquez-Bronfman, A. (Eds.) (1995). *La socialización en la escuela y la integración de minorías*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martínez Martínez, M. (1995). *Gitanos y Moriscos: Una relación a considerar*. Disponible en Diputación de Almería: [http://www.dipalme.org/Servicios/Anexos/anexosiea.nsf/VAnexos/IEA-MMM-c7/\\$File/MMM-c7.pdf](http://www.dipalme.org/Servicios/Anexos/anexosiea.nsf/VAnexos/IEA-MMM-c7/$File/MMM-c7.pdf). Consultado el 5 de marzo de 2009.
- Marushiakova, E., y Vesselin, P. (1997). The Romanies in the Balkans during the Ottoman Empire. *Roma*, (47), 63-72.

- MacDonald, R., y Marsh, J. (2005). Disconnected youth? En R. MacDonald y J. Marsh (Eds.). *Growing up in Britain's poor neighbourhoods*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McDonald, C., y Negrin, K. (2010). *No Data—No Progress: Country Findings. Data Collection in Countries Participating in the Decade of Roma Inclusion 2005–2015*. Open Society Foundation. Disponible en http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/no-data-no-progress 20100628. Consultado el 2 de febrero de 2011.
- McKenna, B. (2004). Critical Discourse Studies: Where to from here? *Critical Discourse Studies*, 1 (1), 9-39.
- Merino, M.-E., y Tileaga, C. (2011). The construction of ethnic minority identity: A discursive psychological approach to ethnic self-definition in action. *Discourse y Society*, 22 (1), 86-101.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Metz, M. H. (1983). What can be learned from educational ethnography? *Urban Education*, 17 (4), 391-418.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: Positioning of the approaches to CDA. En M. Meyer, y R. Wodak (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (págs. 14-31). Londres: Sage.
- Mies, M. (1983). Towards a methodology for feminist research. En G. B. Klein., *Theories of women's studies*. (págs. 117-139). Boston: Routledge.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. (s.f.). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1999-2010)*. Disponible en <https://www.educacion.es/creade/lrASubSeccionFront.do?id=1201>. Consultado el 12 de febrero de 2010.
- Moje, E. B. (1999). From expresion to dialogue: a study of social action literacy project in an urban school setting. *The Urban Review*, 305-330.
- Molina, P. (1985). *Patatita*. Madrid: Ediciones SM.
- Montoya, J. M. (2005). El pueblo gitano ante la escuela. En A. d. Gitanos, *Memoria de papel: 1980/2005* (págs. 5-10). Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Montoya, J. M. (1993). La realidad sociocultural gitana. *I Tchatchipen*, 1, 27-38.
- Morcillo Gómez, A. (1988). Feminismo y lucha política durante la Segunda República y la Guerra Civil. En P. Folguera (Ed.), *El Feminista en España: Dos siglos de Historia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal.

- Morgan, W., y Taylor, S. (2005). Interrogating critical discourse analysis for educational research in new spaces and places. *Critical Studies in Education*, 46 (2), 1-8.
- Motos Pérez, I. (2009). Lo que no se olvida 1499 - 1978. *Anales de Historia Contemporanea*, 25, 57-74.
- Mottier, V. (1999). Narratives of National Identity: Sexuality, Race, and the Swiss "Dream of Order". *European Consortium for Political Research. Annual Joing Sessions. Workshop: The Political Uses of Narrative*, (págs. 1-20).
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I., y Poeschl, G. (2002). Masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción* (3), 127-142.
- Müller, M. (2006). Discourses of postmodern epistemology: radical impetus lost? *Progress in Development Studies*, 6 (4), 306-320.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2005). La formación del profesorado en Educación Intercultural. En Asociación de Enseñantes con Gitanos, *Memoria de papel: 1980/2005*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos. 115-126.
- Muñoz Vacas, T. (2006). Mujer Gitana del siglo XXI. En G. Shum, y A. Conde Rodríguez, *Las olvidadas : mujeres en riesgo de exclusión social*. Huelva: Universidad de Huelva. 79-102.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y HORAS.
- Muraro, L. (1997). *Guillerma y Maifreda: historia de una herejía feminista*. Barcelona: Omega.
- Nash, M. (1998). Historia de las mujeres y estrategias de resistencia femenina. En T. Alario Trigueros, y C. García Colmenares (Eds.), *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*. Salamanca: Amarú. 59-73.
- Norris, C. (1987). *Derrida*. Londres: Fontana Modern Masters.
- Ogbu, J. U. (1997). Understanding the school performance of urban Blacks: Some essential background knowledge. En Walberg, H. J.; Reyes, O., y Weissberg, R. P. (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives, Issues in children's and families' lives*, 7, 190-222.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective Identity and the Burden of "acting White" and Black History, Community and Education. *The Urban Review*, 36 (1), 1-35.
- Ogbu, J. U., y Simons, H. D. (1994). Cultural Models of School Achivements: A Qualitative Test of Ogbu's Theory. Cultural Models of Literacy: A Comparative Study Project 12.
- Okely, J. (1983). *The traveler Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Okely, J. (1996). *Own or Other Culture*. Londres: Routledge.
- Orner, M. (1992). Interrupting the Calls For Student Voice in 'Liberatory' Education: A Feminist Poststructuralist Perspective. En L. A. Gore (Ed.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Osorio, M. (1988). *Romaníes*. Madrid: El duende verde.
- Otele, O., y Latrache, R. (2011). Does discrimination shape identity? Identity politics and minorities in the English-Speaking world and in France: Rhetoric and reality. *Journal of Intercultural Studies*, 32 (3), 199-207.
- Oxford English Dictionary* (1989). (2 ed.). Clarendon Press.
- Park, J., y Zeanah, E. A. (2005). An evaluation of voice recognition software for use in interview-based research: A research note. *Qualitative Research*, 5 (2), 245-251.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for social and individual psychology*. Londres: Routledge.
- Parker, I. (1994). Discourse Analysis. En P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor, y C. Tindall (Eds.), *Qualitative Methods in Psychology: A research Guide* (págs. 92-107). Buckingham: Open University Press.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Buckingham: Open University Press.
- Patiño, V. M. (s.f.). *Historia de la Cultura Material en la América Equinoccial, Vol 4. Vestidos adornos y vida social*. Disponible en Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/viajes/indice.htm>. Consultado el 23 de agosto de 2010.
- Pearce, W. B., y Cronen, V. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. New York:: Praeger.
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: Wiley.
- Peterson, C., y McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review and Research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), 499-514.
- Piaget, J. (1999a). *The Moral Judgment of the Child*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1999b). *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge.
- Pinderhughes, H. (1997). *Race in the Hood: Conflict and Violence among Urban Youth*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Plantón García, J. A. (1993). *Aproximación al caló: Chipí Cayí*. Malaga: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación provincial.
- Plaza, J. F., y Delgado, C. (Eds.). (2007). *Género y Comunicación*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- Pott, A. (1844). *Die Zigeuner in Europa und Asien*. Disponible en http://books.google.ca/books?id=RBEJAAAAQAAJyprintsec=frontcoverysource=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepageyqyf=false. Consultado el 15 de mayo de 2009.
- Potter, J., y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology : beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage.
- Poveda, D. (2002). Quico's story: an ethnopoetic analisis of a gypsy boy's narratives in school. *Text*, 22 (2), 269-300.
- Poveda, D. (Ed.). (2003). *Entre la Diferencia y el Conflicto*. Cuenca: Edicaiones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Poveda, D., y Martín, B. (2003). Marcos de participación y género en las conversaciones narrativas de los niños y las niñas gitanas. *Estudios de Sociolingüística*, 4 (2), 455-484.
- Proweller, A. (1998). *Constructing female identitites: meaning making in an upper middles class youth culture*. Albany, NY.: State University of New York Press (SUNY).
- Puleo, A. H. (1999). En torno a la polémica igualdad/diferencia. Disponible en *Mujeres en la red*: http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo-a_puleo-igualdad-diferencia.html. Consultado el 20 de octubre de 2009.
- Puleo, A. H. (2000). Multiculturalismo, Educación, Interculturalidad y Género. *Tabanque* (15).
- Pym, R. J. (2007). *The Gypsies in the Early Modern Spain: 1425-1783*. Hampshire y New York, : Macmillan.
- Quindalé, F. (1870). Epítome de gramática gitana y un diccionario caló-castellano. En F. d. Mayo, *El gitanismo, historia, costumbres y dialecto de los gitanos* (págs. 49-77). Madrid: Librería de Victoriano Suarez.
- Quintana Cábanas, J. M. (1980). *Sociología de la Educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Ramírez Heredia, J. D. (1972). *Nosotros los Gitanos*. Barcelona: Ediciones 29.
- Ramírez Heredia, J. D. (1988). *En defensa de los míos*. Barcelona.
- Ramírez Heredia, J. D. (1995). Fundamentos del Pensamiento Gitano, hoy. En U. Romaní. Barcelona: Instituto Romanó de Servicions Sociales y Culturales.
- Ramírez Heredia, J. D. (2002). Editorial: En defensa de nuestra cultura. / *Tchatchipen* (40).
- Ramírez Heredia, J. D. (2005a). *Matrimonio y boda de los gitanos y de los "payos"*. Barcelona: CPEDA.
- Ramírez Heredia, J. D. (2005b). *Algunas reflexiones sobre la participación política de los gitanos*. Disponible en Memoria de papel (1980-2005): <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Juan%20de%20Dios.pdf>. Consultado el 5 de mayo de 2010.

- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reinharz, S. (1983). Experimental analysis: A contribution to feminist research. En G. B. (Eds.), *Theories of women's studies*. Boston: Routledge.
- Ricoeur, P. (1965). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Ricoeur, P. (1975.). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: Megápolis.
- Ringold, D. (2000). *Report on the Situation of Roma and Sinti in the OSCE Areas*. Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), High Commissioner on National Minorities.
- Ringrose, D. (1973). The Impact of a New Capital City: Madrid, Toledo, and the New Castile, 1560-1660. *The Journal of Economic History*, 33 (4), 761-791.
- Rist, G. (1997). *The history of development: from western origins to global faith*. London: Zed Books.
- Ristock, J. L., y Pennell, J. (1996). *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. Ontario: Oxford University Press.
- Rivera, M. M. (1989). *La Historia de las Mujeres y la Conciencia Feminista en Europa*. Disponible en *Seminario interdisciplinar Mujeres y Sociedad*. Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/SIMS/pdf/MujeresSociedad/MujeresSociedad-09.pdf>. Consultado el 20 de octubre de 2010.
- Rizzo, A. (2006). *Berlusconi: Italy must not become 'multiethnic, multicultural country'*. Disponible en *Nort County Times*: http://www.nctimes.com/articles/2006/03/29/news/nation/16_05_463_28_06. Consultado el 6 de septiembre de 2011.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rogers, R. (2002). Through the Eyes of the Institution: A Critical Discourse Analysis of Decision Making in Two Special Education Meetings. *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (2), 213-237.
- Román Fernández, M. (1995). Revisión histórica del contacto, competencia comunicativa y actitud del caló con respecto al Español. *Quadernos de filología*, 1, 147-163.
- Roman, L. (1993). Doble exposición: The politics of feminist materialist ethnography. *Educational Theory*, 43 (3), 279-308.
- Ropero Nuñez, M. (1984). *El léxico caló en el lenguaje del cante flamenco*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ropero Núñez, M. (1999). "Los gitanos en la cultura española: una perspectiva histórica y filológica diferente. *Demófilo. Revista de cultura tradicional de Andalucía* (30), 70-88.

- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the "Political of Sex". En R. (. Reiter, *Towards an anthropology of woman*. (págs. 11-20). New York: Monthly Review Press.
- Ruiz, R. (1991). The empowerment of language-minority students. En C. E. Sleeter, *Empowerment through multicultural education* (págs. 217-228). Albany: State University of New York Press.
- Ruiz Franco, M. del R. (2000). Transformaciones, pervivencias y estados de opinión en la situación jurídica y social de las mujeres en España (1931-1939). *Historia y Comunicación Social*, 5, 229-254.
- Sánchez Ortega, M. H. (1981). *El problema gitano desde una perspectiva histórica*. Madrid: Asociación de Antiguos Alumnos del Insitituto Escuela. Institución Libre de Enseñanza.
- Sánchez Ortega, M. H. (1986). Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. En T. San Román, *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Ortega, M. H. (1988). *La Inquisición y los gitanos*. Madrid: Taurus.
- Sánchez Ortega, M. H. (1991). La oleada antigitana del siglo XVII. *Espacio, Tiempo y Forma: Serie IV, Historia Moderna*, IV, 71-124.
- Sánchez Ortega, M. H. (1994). Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie IV, Hª Morderna* (7), 319-354.
- Sánchez Ortega, H. M. (2009). La minoría gitana en el siglo XVII: Represión, discriminación legal e intentos de asentamiento e integración. *Anales de Historia Contemporánea*.
- Salinas Catalá, J. (dir.) (2003). *Maj Khetane. Más juntos. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana*. Valencia: Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano (CD-Rom).
- Salinas Catalá, J. (2009). Materiales de trabajo. Viñetas y prejuicios: Una visión de los Gitanos en los Cómicos o Historietas. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Sampson, J. (1923). On the origin and early migration of the Gypsies. *Journal of the Gypsie Lore Society*, 2 (4), 156-169.
- San Román, T. (1976). *Vecinos Gitanos*. Barcelona: Akal.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: S.XXI de España.
- San Román, T. (2001). Evolución de los roles de género en la comunicada gitana. *Dossier Mujer Gitana*. Valencia: Universidad Menendez Pelayo.

- Schilling-Estes, N. (2002). American English Social Dialect Variation and Gender. *Journal of English Linguistics*, 30 (2), 122-137.
- Schutz, A. (1966). *Collected Papers* (Vols. vols I - III). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Scollon, R., y Scollon, S. W. (1995). *Intercultural communication: a discourse approach*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Sellers, S. (Ed.). (1994). *The Helene Cixous reader*. New York: Routledge.
- Shotter, J. (1984). *Accountability and Selfhood*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sigona, N. (2003). How Can a Nomad be a Refugee?": Kosovo Roma and Labelling Policy in Italy. *Sociology*, 37, 69–79.
- Silvester, C. (Ed.). (1993). *The Penguin book of interviews : an anthology from 1859 to the present day*. Londres: Viking.
- Simson, W. (1865). *A History of the Gypsies*. Londres.
- Sinding, C., y Aronson, J. (2003). Exposing failures, unsettling accomodations: Tensions in interview practice. *Qualitative Research*, 3 (1), 95-117.
- Sleeter, C. E. (Ed.). (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standarizing the curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- Smart, B. (2002). *Michel Foucault*. London: Routledge.
- Séndergaard, D. M. (2002). Poststructuralist Approaches to Empirical Analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15 (2), 187-204.
- Sordé i Martí, T. (2006). *Les revindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada Edicions.
- Sordé i Martí, T., Macedo, D., y Gounari, P. (2009). Avanza la crisis y el racismo: respuesta desde abajo. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 198-217.
- Sorell, G. T., y Montgomery, M. J. (2001). Feminist perspectives on Erickson's Theory: Their relevance for contemporary identity development research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1 (2), 97-128.
- Spindler, G., y Spindler, L. (1992). Cultural process and ethonography: An anthropological perspective. En W. L. Millroy, y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. (págs. 53-92). New York: Academic Press.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside the teaching machine*. New York: Routledge.

- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt Rinehart y Winston.
- St. Pierre, E. A. (2000). Nomadic Inquiry in the smooth Spaces of the Field: A Preface. En E. A. St. Pierre, y S. (. Pillow Wanda, *Working in the Ruins: Feminist Poststructural theory and methods in education*. (págs. 259-283). New York: Routledge.
- Stacey, J. (1990). *Brave new families : stories of domestic upheaval in late twentieth century America*. New York: Basic Books.
- Steele, C. M. (2004). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. En J. A. Banks, y C. A. Banks, *Handbook of research on multicultural education* (Segunda ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutton, S. E. (1996). *Weaving a tapestry of resistance*. Wesport, Connecticut.: Bergin and Garvey.
- Tajfel, H. (1978). *Differenciación between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Hélder.
- Tajfel, H., Billig, M., y Bundy, R. y. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psuchology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An interactive theory of intergroup conflict. En N. Austin, y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of integroup relations*. California: Brooks, Cale y Morteres.
- Tannen, D. (1993). *Gender and Conversational Interaction*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, C. (1989). *The Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thompson, I. A. (1990). Castile. En J. Miller (Ed.), *Absolutism in Seventeenth-Century Europe* (págs. 69-98). Londres: Macmillan.
- Thompson, T. W. (1923). Consorting with and counterfeiting Egyptians. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 3 (2), 81-93.
- Tileaga, C. (2005). Accounting for extreme prejudice and legitimating balme in talk about the Romanies. *Discourse y Society*, 16 (5), 603-624.
- Torres Fernández, A. (1987). *Los gitanos somos una nación*. Barcelona: Ediciones Romani.
- Torres Fernández, A. (1991). *Vivencias Gitanas*. Barcelona: Instituto Romani.

- Tuana, N. (1990). *Feminism and Science*. Indiana: Indiana University Press.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- Turner, R. (1927). On the position of Romani in Indo-Aryan. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 5 (4), 145-183.
- Unamuno, V. (1997). *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa. Tesis doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Unamuno, V. (2003). Quién es qui a l'escola: el reto de observarnos diversos. En D. Poveda (Ed.), *Entre la diferencia y el Conflicto: Miradas Etnográficas a la Diversidad Cultural en la Educación*. (págs. 31-66). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Univesidad de Castilla-La Mancha.
- Urgel, R. K. (1979). *Female and male: Psychological perspectivas*. New York: Harper y Row.
- Vázquez Orta, I. (1995). *A Contrastive Study of Politeness: Phenomena in England and Spain*. Duisburg: L.A.U.D. (Linguistic Agency University of Duisburg).
- Valcarcel, A. (2002). *Ética para un mundo global: Una apuesta por le humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vallières, J. d. (1956). *Le Chevalier de La Camargue*. Bonne.
- van den Berg, H., Wetherell, M., y Houtkoop-Steenstra, H. (2003). *Analyzing Race Talk: Multidisciplinary Perspectives on the Research Interview*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1987). *Communicating Racism: Ethnic prejudice un thought and talk*. Londres: Sage.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and society*, 4 (2), 249-283.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology: A mutidisciplinary approach*. London: Sage.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales from the field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1990). Beyond Assumptions: Shifting the limits of Action Research. *Theory into Practice*, 29 (3), 152-221.
- Vargas Llovera, M. D. (1997). *Testigos de Jehová y otras confesiones*. From Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/hist/01305042055026837088680/004868.pdf>
- Vassberg, D. (1996). *The Village and the Outside World in Golden Age Castile*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaux de Foletier, F. d. (1970). *Mille ans d'histoire des Tsiganes*. Paris: Fayard.
- Vaux de Foletier, F. d. (1981). *Les Bohémiens en France au XIX siècle*. Lattés.

- Verkuyten, M., y de Wolf, A. (2002). Being, Feeling and Doing: Discourses and Ethnic Self-Definitions among Minority Group Members. *Culture Psychology*, 8 (4), 372-399.
- Vives, J. L. (1929). Tratado del socorro de los pobres. *lib. II* (cap. VII), 132-133.
- Walkerdine, V. (1986). Post-estructuralist Theory of Everyday Social Practices: The family and the School. En Wilkinson, *Feminis social Psychology: Developing Theory and Practice* (págs. 57-76). Milton Keynes - Open University Press.
- Wallace, J. M., y William, D. R. (1997). Religion and Adolescent Health-Compromising behavior. En J. Schulenberg, J. Maggs, y K. Hurrelmann (Eds.), *Health Risks and developmental transitions during adolescence*. (págs. 444-468). Cambridge.: Cambridge University Press.
- Wallach Bologh, R., y Mell, L. (1994). Modernism, Postmodernism, and the New World (Dis)order:A Dialectical Analysis and Alternative. *Critical Sociology*, 20 (81).
- Warren, C., y Karner, T. X. (2010). *Discovering Qualitative Methods. Field research, Interviews, and Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Watson, C. (2006). Unreliable narrators? 'Inconsistency' (and some inconstancy) in interviews. *Qualitative Research*, 6 (3), 367-384.
- Watson, S. (1984). Jürgen Habermas and Jean-François Lyotard: post-modernism and the crisis of rationality. *Philosophy y Social Criticism*, 10 (1), 1-24.
- Watts, C. (1992). Releasing possibility into form: cultural choice and the woman writer. En I. Armstrong (Ed.), *New Feminist Discourses* (págs. 83-103). Londres: Routledge.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralism theory*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Werner, J.-F. (2006). How women are using television to domesticate globalization: A case study on the reception and consumption of telenovelas in Senegal. *Visual Antropology* (19), 443-472.
- Wetherell, M. (Ed.). (2009). *Theorizing Identities and Social Action*. Londres: Sage.
- Wetherell, M., y Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimization of exploitation*. California: Universidad de California.
- Wilckins, R. (2004). *Queer Theory, Gender Theory*. Los Ángeles: Alyson Publications.
- Willems, W., y Lucassen, L. (2000). Gypsies in the Diaspora? The Pitfalls of a Biblical Concept. *Histoire Sociale/Social History* (6), 251-269.
- Willig, C. (2001). Foucauldian discourse analysis. En C. Willig, *Introducing Qualitative Research in Psychology* (págs. 106-124). Buckingham: Open University Press.
- Willis, J. W. (1942). *Qualitative reasearch methods in education and educational technology*. Charlotte, Carolina del Norte: Information Age Publishing.

- Wodak, R., y Meyer, M. (2001). *Methods in Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage.
- Wofel, U. (1983). *La historia de Pimmi*. Barcelona: Noguer.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Reseach*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1993). Responding to the Consumer: Parental Choice and School Effectiveness. *School Effectiveness and Improvement*, 4 (3), 205 - 229.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversational Analysis and Discourse Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Worchel, S. (1998). *Social identity: international perspectives*. Londres: Sage.
- Zimmermann, M. (2001). The National Socialist "Solution of the Gypsy Question": Central Decisions, Local Initiatives, and Their Interrelation. *Holocaust Genocide Studies*, 15 (3), 412-442.